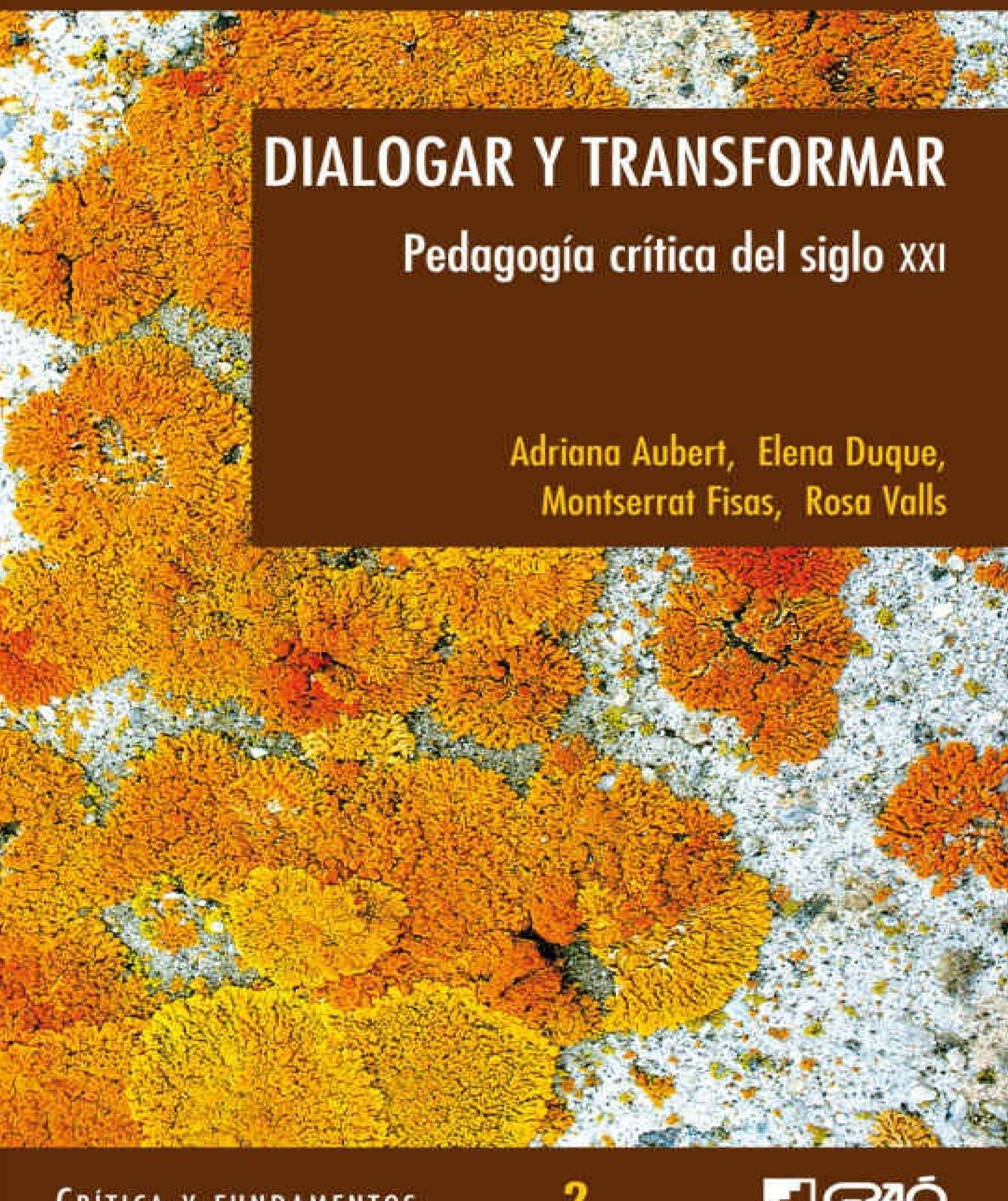


DIALOGAR Y TRANSFORMAR

Pedagogía crítica del siglo XXI

Adriana Aubert, Elena Duque,
Montserrat Fisas, Rosa Valls

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 2

GRAÓ

DIALOGAR Y TRANSFORMAR

Pedagogía crítica del siglo XXI

Adriana Aubert
Elena Duque
Montserrat Fisas
Rosa Valls

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 2



Colección Crítica y fundamentos
Serie Fundamentos de la educación

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

ISBN: 978-84-9980-563-4

1.ª edición en formato digital:
Diseño de cubierta: Maria Tortajada

Introducción

Hace ya diez años CREA publicó *Planteamientos de pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Ahora presentamos a las lectoras y lectores un nuevo libro que incluye la pedagogía crítica del siglo XXI, elaborado teniendo en cuenta los debates suscitados por el anterior en un contexto internacional mucho más favorable a las perspectivas críticas y a los movimientos transformadores. Hoy hay más energías utópicas que entonces. Porto Alegre y el Foro Social Mundial han puesto el lema «Otro mundo es posible» como referencia clara de muchos y muy diversos movimientos sociales del mundo. Hoy hay también más seriedad intelectual y científica. Los criterios de la comunidad científica internacional sustituyen las orientaciones que antes daban personas que, aunque no eran valoradas en esa comunidad, eran presentadas como grandes autoras a cambio de legitimar la segregación educativa y la exclusión social. Este contexto internacional favorable no se da por igual en todos los países, incluso hay algunos gobiernos que se resisten, implantando contradictoriamente medidas que incrementan la ya alarmante segregación existente.

El libro que ahora presentamos, Dialogar y transformar, recoge la dinámica transformadora y la mayor seriedad científica que han sido construidas durante los últimos diez años por muchos profesionales de la educación, familiares, ciudadanas y ciudadanos, investigadores e investigadoras. Ya en 1994, un congreso reunió como ponentes, entre otros, a Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo y Willis. A Paulo Freire[1] le encantó la forma de inaugurarlo. Cuando tantos postmodernos nos habían dicho que allí se reunirían cuatro nostálgicos de Mayo del 68, una joven comenzó diciendo «Más de la mitad de las casi mil personas que estamos aquí no habíamos nacido en 1968».

De esa forma, se ponía de relieve que había muchísimos jóvenes que iban a teorizar y poner en práctica una pedagogía crítica del siglo XXI que ahora explicamos en este libro y que iba a ser no sólo más transformadora sino también más científica que las concepciones educativas dominantes entonces. Aquella joven, Marta Soler,[2] en estos diez años ha tenido tiempo de dedicarse a tareas aparentemente tan distintas como realizar el doctorado en Harvard y colaborar como voluntaria de comunidades de aprendizaje, ser la primera persona que ha logrado un contrato de investigación Ramón y Cajal en educación y participar en las movilizaciones del barrio de La Verneda (Barcelona). Como ella, muchas otras personas de todas las edades y condiciones están protagonizando unas teorías y prácticas que son una gran

esperanza y que, en todo caso, dejan claro que la pedagogía crítica no sólo tiene un valorable pasado sino que, principalmente, es una realidad y una alternativa del siglo XXI.

Este libro pretende orientar ese esfuerzo recogiendo prácticas dialógicas que han demostrado que sí que es posible y mucho mejor una educación igualitaria que otra basada en marginar a «los difíciles» de clase u organizar itinerarios especiales para ellos. También se recogen las teorías en las que se basan esas prácticas y que se resumen en la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico, que tiene unos efectos igualitarios que superan los segregadores que fueron legitimados con una determinada concepción constructivista del aprendizaje significativo y que ahora tratan de imponerse a golpe de decreto.

En el capítulo primero exponemos una visión crítica de la sociedad actual, insistiendo en los aspectos educativos. El segundo es una revisión de las teorías sociales y educativas de los últimos tiempos y de su incidencia en las prácticas educativas. Este tipo de análisis continúa en otros capítulos (mujer, multiculturalidad...).

En el capítulo tercero, a partir del fracaso escolar como síntoma de los problemas de la educación, exponemos diversas propuestas para superar el fracaso y el conflicto. El cuarto, sobre la multiculturalidad como cuestión prioritaria en los debates educativos, enfoca este tema como un camino de enriquecimiento cultural y expone propuestas para que cada niño y niña, a partir de su realidad cultural, pueda acceder a un diálogo global con las otras culturas y a las máximas posibilidades educativas de calidad. La coeducación, la educación de las jóvenes, el papel de la mujer en nuestra sociedad, los debates feministas y su influencia en la educación son lo esencial del capítulo quinto. En el sexto vemos algunas ideas fundamentales sobre la educación permanente, la educación y el trabajo y la necesidad de que el sistema educativo acredite a las personas adultas la experiencia acumulada a lo largo de la vida, para facilitar su acceso o reentrada en los sistemas educativos formales. Finalizamos el libro con un capítulo sobre el aprendizaje dialógico que sistematiza muchas aportaciones educativas de estos últimos años, y ofrecemos unas breves ideas sobre las comunidades de aprendizaje como práctica educativa dialógica, ya que hay un libro específico sobre ellas (Elboj y otros, 2002).

Al presentar este texto queremos agradecer al profesorado de muchas escuelas e institutos, a familiares y alumnado de los mismos, a estudiantes universitarios y a muchas otras personas sus aportaciones a lo largo de este tiempo. Entre todos y todas hemos ido elaborando el pensamiento que aquí se expone. El objetivo final sigue siendo el mismo que hace diez años: que cada

niño y cada niña, que todas las personas, consigan una educación igualitaria para la sociedad de la información.

Barcelona, enero de 2004

1. Paulo Freire ha sido el gran olvidado de las reformas de la enseñanza en España. Aunque era el autor actual más citado dentro del ámbito de la educación, su postura crítica no era asimilable por la legitimación de las desigualdades. Rechazó la propuesta del gobierno Cardoso de suscribir los parámetros curriculares que se hicieron en Brasil, a imitación de la concepción curricular dominante en España, y siguió trabajando hasta el final de su vida por la alternativa del Foro social Mundial.
2. Marta Soler es una de las coautoras de Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación (libro publicado por Graó).

1

¿Tenemos motivos para criticar toda segregación educativa?

Hace diez años se nos negaba la posibilidad y conveniencia de ser personas críticas y desarrollar teorías y prácticas educativas transformadoras. Desde entonces, muchos colectivos de todo el mundo hemos logrado abrir un gran espacio para la crítica que genera acciones transformadoras. Hoy ya no se niega que tenemos motivos para ser personas críticas, sin embargo, se centra con frecuencia el debate entre qué segregación hay que criticar y cuál hay que defender, mientras que la pedagogía crítica propone la educación igualitaria contra los dos tipos de segregación, ya que ambas legitiman una educación que colabora activamente con las desigualdades de la sociedad de la información.

Desigualdades sociales y educativas de la sociedad actual

La educación se ha visto perjudicada (y puede continuar perjudicándose) cuando no ha tenido en cuenta las aportaciones de la pedagogía crítica. Durante años se estuvo legitimando la contribución de la educación a la exclusión social con concepciones de aprendizaje que prescindían del estudio de la sociedad informacional y sus desigualdades. En la actualidad, a veces se sustituyen los análisis profundos de la educación en la sociedad de la información por otros superficiales que, esporádicamente, dicen o escriben sobre el tema expertos que son muy buenos en otras disciplinas pero que no tienen un conocimiento científico ni de las teorías ni de las prácticas educativas.

A veces, la pedagogía crítica se presenta como aplicación práctica a la educación de perspectivas desarrolladas en teorías sociales anticuadas. De esa forma, se minusvalora la pedagogía como simple forma de aplicar teorías no pedagógicas, en lugar de como uno de los ámbitos desde los que se contribuye a la elaboración de las teorías. También se minusvalora la pedagogía crítica como anticuada en comparación con otras teorías educativas. Esas

deformaciones no se corresponden con la realidad. Por un lado, la pedagogía crítica analizó la educación en la sociedad de la información mientras la mayoría de teorías educativas e incluso algunas reformas seguían afirmando que había que adaptar la educación a la sociedad actual y no la analizaban. Por otro, la pedagogía crítica ha sido uno de los ámbitos de donde surgieron algunos de los autores y autoras que estudiaron las desigualdades de la sociedad de la información, mientras que la bibliografía de ciencias sociales dominante sobre el tema seguía presentándola como una sociedad sin desigualdades[3].

Actualmente disponemos de numerosas obras de la sociedad informacional (y de la sociedad del conocimiento, etc.) que no es necesario resumir aquí, máxime cuando sus aportaciones ya son conocidas (Castells 1994, 1997). Sin embargo, sí que es importante precisar algunas reflexiones de las perspectivas críticas que durante dos décadas han venido describiendo la sociedad informacional, sus desigualdades, las educaciones que contribuyen a reproducirlas y las que contribuyen a transformarlas.

El inicio de la transformación de la sociedad industrial a la sociedad de la información tiene una fecha clave en la crisis del petróleo de 1973. Desde entonces hasta 1995 tuvo lugar la primera fase de la sociedad de la información caracterizada por las desigualdades. En esa época hubo obras que describían la sociedad de la información sin dar importancia a las desi;gual;dades (Castells, 1986), otras que estudiaban las desigualdades sin describir la sociedad de la información que las generaba (Gorz, 1986) y otras que analizaban las desigualdades creadas por la sociedad informacional. Desde 1995, estamos entrando en una sociedad de la información para todas las personas en la que hay muchos y muy buenos análisis de la sociedad de la información y de sus desigualdades (Castells, 1997)[4], que deben ser complementados con los muchos que estudian la educación dentro de ese proceso.

La sociedad de la información

La sociedad de la información la dividimos en dos fases. La primera, tal y como hemos anotado anteriormente, se inicia en la década de 1970. Existe extensa bibliografía que desarrolla el concepto y las características de esta primera fase. Por eso, en este apartado no queremos entrar a fondo en el análisis de cada una de estas características, pero sí explicar algunas de ellas que nos ayuden a entender por qué actualmente es más necesario que nunca que la teoría de la pedagogía crítica sea el referente para las prácticas educativas actuales y del

futuro.

La revolución tecnológica alteró los antiguos métodos de producción existentes en la sociedad industrial y, a su vez, generó nuevos sistemas de gestión económica, social y cultural que explican la aparición de la sociedad de la información. Esta revolución tecnológica tiene su máximo exponente con la aparición de Internet. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) e Internet penetran en todos los ámbitos de nuestra vida, no sólo en el económico y laboral sino también en la cotidianeidad de la actividad humana. Por todo ello podemos afirmar que, actualmente, el grado de inclusión y promoción social de las personas depende de su grado de comprensión, conocimiento y uso de las TIC.

Podríamos mencionar muchos de los campos de nuestra vida donde este hecho se hace patente, pero para ejemplificarlo nos centraremos en el mercado laboral. Acceder, promocionarse y permanecer en el mercado laboral es un indicador clave que define el grado de inclusión social de las personas teniendo, además, una relación directa con el ámbito educativo.

Con la entrada en la sociedad de la información, el mercado laboral se ha transformado, el proceso de producción ha cambiado radicalmente respecto al de la sociedad industrial, y han aparecido nuevas profesiones relacionadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Actualmente, para generar riqueza, la información es clave, de hecho la apropiación y/o ocultación de la información permite el ejercicio del poder de algunas personas. De todas formas, a diferencia de la sociedad industrial, ya no es imprescindible *la acumulación* de información sino al contrario, *saber seleccionar* aquella que es más relevante en cada momento y procesarla para hacer de ella el uso más adecuado en cada situación. Así pues, vemos cómo el acceso y la promoción dentro del mercado laboral dependen actualmente de las capacidades intelectuales para trabajar con la información.

La capacidad de seleccionar y procesar la información es, tal vez, la exigencia social más conocida e identificada, pero desde el ámbito educativo debemos tener muy presente que no es la única competencia imprescindible para una buena y plena inclusión social de las personas en el mercado laboral. Por ejemplo, si analizamos el modelo actual de empresa, está dejando de ser jerárquica, tradicional y estática para pasar a ser una empresa horizontal y flexible, ya que comienza a organizarse en forma de red. Y eso lleva también a que, desde el mercado laboral, se esté exigiendo la capacidad de trabajar en equipo, transformaciones que han tenido lugar en el mercado laboral y que repercuten en cómo accedemos, nos promovemos y permanecemos en él. Este

hecho implica un replanteamiento de fondo desde el ámbito educativo: ya no se trata de formar personas con conocimiento acumulado sino que sean capaces de trabajar en equipo y de seleccionar y procesar toda la información que tenemos a nuestro alcance.

Autores como Gorz, McLuhan, Giddens, Beck, Toffler, Negroponte, Castells y Sennett identifican las capacidades intelectuales y los recursos tecnológicos como factores claves no sólo para el mercado laboral, sino para ser personas activas e integradas en la sociedad actual. Ulrich Beck resalta el nuevo papel de la información:

> *El saber, que no el trabajo, se convierte en la principal fuente de riqueza social. De ahí que los "trabajadores del saber" que tienen las aptitudes y los conocimientos adecuados para traducir la ciencia especializada en innovaciones generadoras de beneficios (productos, novedades técnicas y organizativas, etc.) se conviertan en el grupo privilegiado de la sociedad.* (Beck, 2000, p. 48)

Es en este sentido que autores como Naisbitt (1983) defendieron que la sociedad de la información sería más democrática e igualitaria porque se fundamentaba en las capacidades intelectuales, y todas las personas tenemos esas capacidades y podemos desarrollarlas independientemente de nuestro origen social, cultural y/o económico.

Pero no seamos ingenuos, la sociedad de la información, aunque contenga elementos que pueden favorecer a una mayor democracia e igualdad, no ha conseguido superar la idea de desigualdad social y económica. Es necesario contextualizar el análisis de la primera fase de la sociedad de la información sabiendo que se da dentro de un marco capitalista y que la consecuencia es una nueva y mayor desigualdad social.

Primera fase de la sociedad de la información

Es cierto que las capacidades intelectuales son las principales herramientas para vivir bien en la sociedad de la información, pero también es verdad que no todas las personas pueden acceder a ese desarrollo de capacidades, de comprensión y uso de las TIC. A este desigual acceso y posibilidad de comprender las TIC se le ha denominado la *brecha digital*.

Debemos afirmar que en la primera fase de la sociedad de la información sigue existiendo desigualdad social y ahora más que nunca es por la existencia de una desigualdad educativa. Para reflejarlo, veamos la división social que se da en función de las posibilidades que han tenido las personas de desarrollar o

no las competencias intelectuales exigidas: habría un primer sector que se caracteriza por personas con alto contenido de procesamiento de información y con titulaciones que darían acceso a un puesto de trabajo estable; el segundo sector serían las personas *explotadas*, con pocas calificaciones y ocupaciones precarias; el tercer sector lo formarían las personas excluidas en situación de paro o con economías delictivas.

Esta división se ha denominado *dualización social o sociedad de los dos tercios,* ya que incluye dentro del mercado del trabajo a dos tercios de la población, mientras que el tercero se mantiene en situaciones inestables o de paro estructural (Gorz, 1986). En estos sectores más excluidos suelen concentrarse colectivos como el de inmigrantes, sin formación o sin título, minorías étnicas, mujeres sin cualificación, mayores de 45 años sin formación, o jóvenes sin titulación, por mencionar algunos.

Este análisis nos permite explicar cómo siendo cierta la afirmación de Naisbitt de que la nueva sociedad fundamentada en capacidades intelectuales podría ser más igualitaria, resulta no serlo porque existe una desigualdad educativa que sufren diferentes sectores de la población. No todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceso a la información ni reciben la formación adecuada para seleccionarla y procesarla, así como no son formadas tampoco en las competencias acordes con la nueva sociedad.

De esta forma, en la primera fase de la sociedad de la información --que duró aproximadamente hasta 1995-- se promovieron reformas y dinámicas educativas que, conceptualizadas como atención a la diversidad, producían una mayor exclusión social. De la misma manera, las expectativas sobre los colectivos más excluidos son muy bajas, de forma que la educación que reciben supone un alto riesgo para mantenerse en situación de marginalidad, siendo parados estructurales, mientras las altas expectativas dirigidas a escuelas más favorecidas socialmente los dirigen hacia puestos laborales más cualificados.

Algunos de los planteamientos que propiciaban (y propician) esta desigualdad educativa son afirmaciones del tipo: «Si las niñas y niños inmigrantes aún no saben castellano, ¿cómo les vas a explicar matemáticas? Si estas mujeres apenas saben escribir ¿cómo les vas a hablar de ordenadores?». Así, se propone enseñar primero *unos mínimos* antes de pasar a los conocimientos necesarios para la inclusión social y laboral, condenando a estas personas a situarse siempre por detrás del resto de la población. ¿Por qué no enseñar castellano y matemáticas a la vez? ¿Por qué no aprender a leer y escribir mediante la informática? En definitiva, ¿por qué no realizar acciones educativas inclusivas y no exclusivas?

Es en el análisis y descripción de esta primera fase de la sociedad de la información donde vemos cómo la educación adquiere un papel fundamental en posibilitar o no las competencias que permiten vivir con dignidad en la actual sociedad de la información. Desde la educación podemos, pues, luchar como nunca se había hecho antes para combatir la exclusión social. Este planteamiento se rechaza por parte de los y las profesionales del mundo educativo, pues se vive como una responsabilidad imposible de asumir alegando que el éxito o fracaso del futuro de los niños y niñas que tienen en sus aulas no depende únicamente de la educación, sino de muchos otros factores externos a ella. Si bien esta afirmación es cierta, también creemos importante destacar que no nos podemos refugiar en ella y escaparnos de alguna forma de la gran responsabilidad que nos da la sociedad actual. Y en ello, no sólo se deben sentir aludidos los teóricos o educadores sino todas las personas que, desde los diferentes ámbitos de actuación, intervienen en la educación, desde las posiciones políticas a las técnicas, pasando por las de la práctica. Si asumimos o no esta responsabilidad y cómo la asumimos se traduce en nuestra voluntad, actitud y posicionamiento a la hora de defender y/o atacar, de actuar o no actuar acorde y con coherencia en la segunda fase de la sociedad de la información, que es la que estamos experimentando en estos momentos.

Segunda fase de la sociedad de la información

Una vez constatadas las consecuencias sociales y económicas de lo que supone un reparto desigual del acceso y comprensión de las TIC y de los recursos educativos, a partir de 1995 se inicia una segunda fase definida por el objetivo de una sociedad de la información para todas y todos.

Se trata de un objetivo compartido entre administración e instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, etc. Por eso, desde los diferentes ámbitos de actuación se están desarrollando distintas iniciativas que hacen posible el objetivo de esta segunda fase. Así pues, podemos encontrar un sinfín de iniciativas sociales y educativas que se están llevando a cabo para romper la brecha digital que hemos explicado anteriormente.

Podríamos nombrar muchas experiencias de este tipo. Por ejemplo, algunas administraciones públicas ponen en marcha medidas que favorecen el acceso de todas las personas a las TIC: una de ellas es la Generalitat de Catalunya, que ha distribuido por barrios de toda Cataluña susceptibles de sufrir la brecha digital una infraestructura tecnológica que ha permitido a entidades de iniciativa social y educativa la gestión y dinamización de las TIC en los mismos[5]. Otro

ejemplo es el Foro Social de Porto Alegre, uno de los principales movimientos sociales que más personas de todo el mundo aglutina para trabajar por un mundo mejor.

En la segunda fase de la sociedad de la información ya se tiene en cuenta la desigualdad social y educativa que se ha generado en la primera; por lo tanto, se debe caracterizar por el esfuerzo de intervenir sobre esa desigualdad, por hacer posible que, además de terminar con el analfabetismo tradicional, se elimine también el analfabetismo funcional y el informacional. Ahora la pedagogía crítica tiene más sentido que nunca. Hasta el momento no conocemos prácticas educativas que hayan contribuido a la sociedad de la información para todos y todas y que no tomen como referencia la pedagogía crítica.

Quienes estamos implicados en el ámbito educativo debemos, desde nuestras ocupaciones, contribuir a que el objetivo de la segunda fase de la sociedad de la información se haga realidad. De esta forma, la educación básica y obligatoria debe priorizar que todas las niñas y niños adquieran estas competencias que permitan su inclusión social. Para ello tendremos que hacer lo que haga falta: transformar la escuela, modificar los presupuestos, iniciar nuevas prácticas y metodologías educativas...

En esta segunda fase, debemos hacer posible que el alto nivel de aprendizaje instrumental no sólo se dé en escuelas elitistas para colectivos en situaciones socioeconómicas más favorecidas, sino que se dé con la misma o mayor intensidad en la escuela pública, donde por lo general se encuentran los sectores de población más desfavorecidos y los más susceptibles de sufrir la exclusión social. En estas escuelas el nivel educativo es «rebajado» acorde a «las características del alumnado» y el hincapié se pone en impartir disciplina al alumnado más conflictivo, además de dar cariño al que se considera más necesitado por su situación familiar, en vez de trabajar y poner todo el esfuerzo en elevar el aprendizaje instrumental, formar en el uso y comprensión de las TIC, en el aprendizaje de idiomas y en las nuevas competencias requeridas en la sociedad de la información.

Pero a la vez que trabajamos y hacemos posible que las futuras prácticas educativas sean realmente transformadoras, tenemos también que denunciar afirmaciones que no responden ni ayudan a comprender lo que es la sociedad de la información, afirmaciones del tipo «la universidad es una fábrica de parados». Esta declaración siempre viene formulada por personas con titulación universitaria que ocultan sus deseos ansiosos de que sus hijas e hijos lleguen y acaben la universidad.

Como podemos observar en los cuadros 1 y 2 de la página siguiente, que muestran a grandes rasgos un período de casi treinta años, se da una relación clara entre nivel de estudios y la actividad. Así, mientras las personas analfabetas, sin estudios y con estudios primarios tienden a disminuir entre las activas, todos los demás grupos, en función de sus estudios, crecen o se mantienen. Dentro del 55,3% global de la población ocupada sobre el total de población activa, sólo está ocupado el 7,6% de las personas analfabetas o el 31,5% de las personas con estudios primarios, en contraposición con el 82,0% de las que tienen estudios superiores. La educación secundaria se muestra clave para acceder al mercado de trabajo y la educación superior es sin duda una ventaja clara para conseguir trabajo, poniendo en evidencia que la universidad «no» es una fábrica de parados sino una garantía de empleo.

Cuadro 1. Población ocupada por nivel de estudios sobre el total de la población activa

	1976	1987	1998
Analfabetos	31,4	18,7	12,3
Sin estudios	49,5	34	24,5
Ed. primaria	58,3	46,8	42,1
F. P.	70	52	63,1
Ed. secundaria	47,4	43,9	48,6
Ant. superior	75,9	57,6	62,2
Ed. superior	83,7	73,8	74,5
Total	54,4	44,7	47,7

Fuente: Encuesta de la población activa. Cuarto trimestre de 1998.

Cuadro 2. Población ocupada por nivel de estudios sobre el total de la población activa

	2000	2001	2002	2003
Analfabetos	8,4	8,5	7.5	7.6
Ed. primaria	34,0	32,7	32,0	31,5
Ed. secundaria 1.ª etapa y Formación e inserción laboral	66,0	64,9	66,1	66,3
Ed. secundaria 2.ª etapa y Formación e inserción laboral	62,2	61,8	63,6	65,9
Formación e inserción laboral con título de Ed. secundaria (2.ª etapa)	86,4	84,1	73,4	78,8
Ed. superior (excepto Doctorado)	80,9	80,1	80,9	82,0
Doctorado	90,9	86,8	83,1	85,0
Total	54,0	53,3	54,3	55,3

Fuente: Boletín mensual de estadística. INE. Datos referidos al cuarto trimestre de cada año, excepto de 2003 (tercer trimestre). (INE 2000-2003.)

La sociedad del riesgo

La noción de *riesgo* cobra cada día más importancia, porque es intrínseca a la base de nuestros pensamientos. Beck define la sociedad del riesgo como:

> *[…] una fase de desarrollo de la sociedad moderna en la que los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial.* (Beck, Giddens y Lash, 1997, p. 18)

También las cuestiones pedagógicas, aunque muchas veces tan iguales en su funcionamiento, conllevan el riesgo y la incertidumbre como acompañantes habituales. Por eso buscamos los valores como guía para resolver las situaciones de elección, si bien en la vida real corremos el riesgo de realizar la toma de decisiones según nos dictan nuestros intereses inmediatos y no en base a nuestros valores.

En la relación entre sociedad y amenazas, éstas exceden las ideas sociales de seguridad, de forma que la conciencia colectiva ha incorporado la inseguridad incluso en el terreno educativo como algo propio en nuestra vida diaria. Beck (1997, 1998) ve con claridad que las fuentes de significado colectivas y/o grupales --como la conciencia de clase, la fe en el progreso y (es un añadido nuestro) la educación-- están en fase de desencantamiento, recayendo todo el peso en los individuos. Vivimos un proceso de individualización a través de una desvinculación de las formas sociales de la sociedad industrial y una revinculación a otro tipo de modernidad, donde las personas producen sus biografías, donde se desarrollan nuevas formas de vida, de manera no casual, pero involuntaria: mundialización e individualización se convierten así en dos caras de la misma moneda, donde la educación resulta ser un vaso que han de llenar los agentes implicados en el proceso educativo basándose en negociaciones, diálogo y conquista diaria de igualdad y libertad.

Modernización reflexiva

Así como se denomina *modernización simple* al paso de la sociedad premoderna a la industrial, Beck acuña el término de *modernización reflexiva* para referirse al proceso de paso de la sociedad industrial a la del riesgo:

La transición desde el período industrial de la modernidad al período de riesgo ocurre de forma no deseada, no percibida y compulsiva, como consecuencia del dinamismo autonomizado de la modernización, siguiendo la pauta de los efectos colaterales latentes. [...] Por lo tanto, modernización reflexiva significa autoconfrontación con aquellos efectos de la sociedad del riesgo que no pueden ser tratados y asimilados dentro del sistema de la sociedad industrial, en tanto que medidos por los estándares institucionalizados de esta última. (Beck, Giddens y Lash, 1997, pp. 18-19).

Si modernización reflexiva significa la posibilidad de una autodestrucción creativa de la sociedad industrial, el sujeto no es ni la revolución, ni la crisis, sino la victoria de la modernización occidental. Es algo no pretendido y apolítico. Hablamos de una fase del progreso donde un tipo de modernidad socava a otro, donde las personas se *liberan* de la sociedad industrial para adentrare en la sociedad global del riesgo no como grupos, sino como individuos.

Temas dominantes como ecología, reflexividad, y destradicionalización afirman cómo lo natural está tan unido a lo social que ya nada puede darse por supuesto respecto a la naturaleza. Y si nada debe darse por hecho en la naturaleza, en la educación tampoco, de ahí que los nuevos planteamientos de la pedagogía crítica quieran llegar a la raíz del problema para superarlo y adentrarnos en un nuevo mundo pendiente de definir.

Proceso de individualización

Beck (1997, 1998) destaca el proceso de individualización, y lo distingue drásticamente de la atomización, aislamiento, soledad o desconexión, incluso de la emancipación o el resurgimiento del individuo burgués, para situarlo como un proceso hacia nuevas formas de vida, no por casualidad ni voluntariamente, sino de una vez y en las condiciones generales del estado de bienestar en la sociedad industrial avanzada.

Estamos en medio de un proceso imparable de mundialización, condenados a la individualización como una compulsión que sirve para elegir una biografía entre diferentes modelos. Y todo esto en una sociedad nueva que sustituye a otra sin revolución: la sociedad del riesgo no es una opción, sino el resultado de la modernización, de un capitalismo que lleva a la agudización e individualización de las desigualdades sociales, haciendo que las crisis sociales parezcan crisis personales. No es de extrañar que la lucha de clases haya cedido protagonismo a la lucha de géneros.

Si la individualización burguesa, elitista y sólo para hombres reposó en la

posesión de capital y desarrolló su identidad social y política en la lucha contra el orden político y legal feudal, el proceso de individualización actual, que abarca tanto a hombres como a mujeres y sin restricción de clase social, hace que se vuelvan cuestionables los pensamientos e investigaciones que partan de las categorías de estamentos, clases o capas. En el terreno político, ni podemos confundir política con Estado, ni dejar de ver que lo político de la sociedad industrial se está volviendo apolítico y lo que era apolítico (los grupos de iniciativas ciudadanas) se está politizando y tomando poder.

Y mientras las personas aún nos comunicamos dentro de las antiguas instituciones y maneras, también nos retiramos en busca de nuevas actividades e identidades, en un tipo de práctica que ni es instrumentalmente racional ni está determinada por roles, pero que consigue que opinión pública, movimientos sociales, grupos de expertos y de gente trabajadora tengan un papel básico: configurar la sociedad desde abajo. Una tarea nueva y difícil de llevar a la práctica, donde los individuos somos los protagonistas que hemos de recordar una frase que puede leerse en un lugar típicamente congestionado: «No estás en un atasco, tú eres el atasco» (Beck, Giddens y Lash, 1997, p. 40).

En cualquier caso, Beck no examina la sociedad del riesgo como algo problemático que nos ha de llevar hacia un callejón sin salida, porque:

> *La sociedad de riesgo puede poner en marcha también un proceso de aprendizaje, una politización forzosa, posibilidad perfectamente imaginable como proceso de aprendizaje mundial, como cosmopolitización; y ésta es, en el fondo, la esperanza con la que yo propongo mi teoría... Que se encarguen mis enemigos de matar esas esperanzas. Entretanto, yo sigo en pos de mi objetivo, maravillosamente inalcanzable: pensar de nuevo la sociedad.* (Beck, 2002, pp. 195-216)

Sociedades dialógicas

Las sociedades son cada vez más dialógicas (Flecha y otros, 2001), ya que el diálogo está penetrando cada vez más en todos los ámbitos tanto públicos como privados, políticos y personales. Todos los análisis sociológicos demuestran que el diálogo tiene un protagonismo mucho mayor que en la sociedad industrial y en las sociedades premodernas. En estas nuevas sociedades los principios de la modernidad tradicional se radicalizan para abrir nuevas formas de convivencia más igualitarias e inclusivas. En este contexto pueden convivir, dialogar y reflexionar conjuntamente diferentes grupos culturales, personas con diversas

opciones sexuales o familiares, hombres y mujeres, niñas y niños, personas adultas, etc. En el capítulo 3 hablaremos de este giro dialógico de la sociedad que permite nuevas posibilidades educativas basadas en el diálogo entre colectivos heterogéneos y plurales.

En estas sociedades la apuesta por la vía de la inclusión que veremos posteriormente es la alternativa para ofrecer una educación de calidad para todos y todas. Esta vía necesita de la participación y diálogo de toda la comunidad educativa. Este diálogo constante, basado en razones y que necesita de toda la comunidad educativa que está en contacto con el niño o niña[6], es el que posibilita descubrir los orígenes de los conflictos y encontrar formas de funcionamiento alternativas. Esta vía propone una forma de actuar y pensar que no tiene nada que ver con las consecuencias del pensamiento estructuralista en la práctica educativa. Dichas consecuencias tienen que ver con la falsa creencia de que nada se puede hacer, que el sistema condiciona absolutamente, que el origen social o cultural condiciona negativamente cualquier actividad social superadora de la desigualdad.

En la sociedad actual, no sólo están aumentando las realidades dialógicas, sino también los propósitos dialógicos. Cada vez más, intentamos resolver nuestras diferencias (a nivel personal, grupal, cultural, etc.) mediante el diálogo. La modernidad dialógica permite que en nuestros centros escolares también podamos y debamos resolver los conflictos y respetar las diferencias mediante el diálogo, demostrando que es posible realizar la igualdad de diferencias, una igualdad de derechos que incluya el respeto a la diversidad.

Los movimientos sociales

Ante la dualización social, las desigualdades educativas, la globalización económica, la exclusión social de determinados colectivos como las minorías étnicas, etc., las personas se organizan en movimientos sociales que surgen como resistencia a las desigualdades existentes. Mediante las acciones humanas individuales y colectivas, es posible superar y transformar muchas situaciones de exclusión social. Ejemplos de ello son, entre otros, el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)* de Brasil, donde se reivindica un modelo alternativo de desarrollo económico y social del país, el movimiento zapatista en Chiapas demandando la autonomía para el pueblo indígena, o la democracia participativa en Porto Alegre, con la participación de todas las ciudadanas y ciudadanos en la distribución del presupuesto público.

También desde la educación pueden generarse movimientos sociales, si los entendemos como organizaciones colectivas que luchan por los intereses de la

sociedad en general, en este caso, por la superación de las desi;gual;dades educativas. El asociacionismo de grupos excluidos, como la comunidad gitana o la comunidad magrebí, está contribuyendo a la superación de la exclusión social y cuenta con la educación como herramienta de inclusión; de la misma forma, reivindica un acceso igualitario a una educación de calidad, que forme en las competencias necesarias en la sociedad de la información.

No es casualidad que proyectos como el Foro Social Mundial estén teniendo tanto eco en nuestra sociedad actual, tanto para dar respuesta al estructuralismo, como para ser la plataforma donde movimientos sociales de todo el mundo puedan expresar su voz, un proyecto en el que la participación de todas las personas esté creando nuevas alternativas en el ámbito social, y entre estas alternativas en el ámbito educativo se haya creado el lema «Otra educación es posible».

La democratización de las familias y las relaciones

Uno de los grandes cambios en las últimas décadas del s. xx y en lo que llevamos de s. XXI es la transformación de las estructuras familiares y las formas de relación. Las familias están cambiando, como ya venían anunciando el aumento de divorcios, de parejas no casadas que conviven, de hogares monoparentales, etc. Características como las anteriores han potenciado manifestaciones que afirman que estamos ante una crisis de la familia y/o una pérdida de valores. Sin embargo, autores como Giddens (1995) nos hablan de la democratización de la vida personal. La democracia ha penetrado en la vida más íntima y, de esta manera, las formas familiares patriarcales y jerárquicas se van destruyendo. No se trata de una pérdida de valores ni de crisis familiar, sino de la incorporación de valores más democráticos en las relaciones que en el proceso de transformación hacia relaciones más igualitarias van dejando en el camino las formas de relación hegemónicas.

Sin duda, la emancipación femenina ha sido decisiva en los cambios familiares y de relación, el rechazo a los roles tradicionales de la mujer como madre y esposa, y su acceso al mercado laboral y a la educación han propiciado un cambio radical y continuo de las relaciones familiares y personales. La pérdida de las identidades tradicionales, tal y como la describe Beck y Beck-Gernsheim (2001), está generando que todo aquello que se daba «por descontado» en las relaciones ahora pueda ser y tenga que ser decidido cada vez más libremente por las personas. La familia, la pareja, el amor, la sexualidad o la relación con las hijas e hijos ya no pueden presuponerse. Siendo ajenos al amparo de la tradición, la decisión es más libre pero también genera una mayor

inseguridad y riesgo. El resultado de esta situación de nuevo no conlleva una pérdida de valores familiares sino la convivencia de una cada vez más extensa pluralidad de opciones de vida, familiares y sexuales. Además, colectivos tradicionalmente excluidos como los formados por gays, lesbianas, transexuales, etc., reclaman su espacio, así como ser escuchados e incluso reconocidos como *familia*. Las familias, por tanto, ya no se reducen a una estructura de familia nuclear organizada de forma jerárquica. Tampoco han desaparecido las familias nucleares que, además de que su forma no implique una estructura jerárquica, ahora conviven con las familias monoparentales, homosexuales, heterosexuales con hijos e hijas de diferentes parejas anteriores, con el LAT (*Living Apart Together*) o parejas que viven separadas, etc. De hecho, con la destradicionalización de los roles de género y las relaciones y en la búsqueda de combinar éstas, queremos establecer el desarrollo de nuestra biografía individual donde se van creando estas nuevas formas familiares que requieren del diálogo continuo para su formación y mantenimiento.

¿Qué implicaciones educativas tienen las nuevas formas familiares? Evidentemente, las niñas y niños que conforman las actuales aulas educativas pueden pertenecer a formas familiares muy diversas y también cada vez más democráticas. Los contenidos transmitidos hacia los libros de texto, las asociaciones de familiares denominadas APAS o AMPAS, las preguntas «inocentes» en el aula «¿De qué trabaja tu padre?» deben ser revisadas y transformadas mediante la reflexión sobre la nueva realidad familiar. La escuela no puede seguir transmitiendo ni potenciando un único modelo familiar tradicional, pero tampoco puede rechazarlo, sino que debe incluir la pluralidad de opciones sexuales y familiares para no excluir a ninguna niña o niño, y para fomentar el diálogo y la reflexión conjunta sobre la pluralidad de opciones de relación.

La relación entre familias y profesorado se encuentra con bastante frecuencia en un creciente malestar, ya que se suele acusar a las familias de no comprometerse con la institución educativa ni en la transmisión de valores a las niñas y niños ni en la participación en dicha institución. También las familias sienten rechazo, en ocasiones, hacia un profesorado que consideran se cree con más sabiduría sobre cómo educar a sus propios hijas e hijos. La participación de las familias en la educación en general y en la escuela en concreto es esencial, ya que el aprendizaje depende de la correlación de lo que se aprende fuera y dentro de la institución escolar. La superación de las desigualdades educativas sólo es posible mediante la acción conjunta de toda la comunidad educativa, principalmente familia y escuela. Muchos problemas de

falta de participación familiar en las escuelas son debidos a que desde el profesorado se decide en qué, cómo y cuándo deben participar, y en que no tienen realmente poder de decisión sobre temas educativos. Esta problemática, así como su forma de superación, la trataremos a lo largo del libro, principalmente en la propuesta educativa presentada en el último capítulo.

También podemos preguntarnos si la educación debe intervenir en temas de familia, sexualidad o relaciones. Aquí surge la problemática de la «colonización del mundo de la vida». Al aplicar las ciencias naturales, a partir del desarrollo tecnológico y científico, a las ciencias sociales y comparar la sociedad con el cuerpo humano, donde la persona es una pieza más, se considera que todos los aspectos de la vida se pueden delimitar y sistematizar. Aparecen actividades y programaciones de cómo hacer amigos e incluso de cómo seducir o besar. La educación ha de propiciar valores positivos que contribuyan al establecimiento de relaciones satisfactorias y para ello es necesario crear contextos educativos que faciliten estos procesos pero no controlarlos. Creemos necesaria una educación que permita relacionarse de una forma más autónoma, desligada de los parámetros que nos imponen desde las dinámicas sociales pero también conocedora de los riesgos que comportan. Ante la situación actual de la extensa violencia de género, es necesario cuestionarse el modelo de relación amorosa, de pareja, etc., basado en la irracionalidad del sentimiento. Los malos tratos son la expresión más explícita del deterioro de una relación, y la ayuda en la superación de los modelos irracionales de comportamiento amoroso es uno de los cambios más radicales e importantes que se pueden promover desde una posición de pedagogía crítica (Gómez, 2004).

Una nueva pedagogía crítica

La pedagogía crítica ha sido clave con sus aportaciones al análisis y superación de las desigualdades sociales y educativas. Por un lado, ha introducido el énfasis en el análisis de las desigualdades dentro de un contexto en el que los libros sobre la sociedad de la información no las contemplaban. Por otro, las investigaciones y publicaciones de pedagogía crítica son las que primero han planteado el papel relevante de la educación para reproducir o superar esas desigualdades[7].

La pedagogía crítica tiene como objetivo principal combatir las desigualdades a través de teorías y prácticas educativas transformadoras. Por eso, en este momento, todas las personas implicadas en el ámbito de la educación que nos inscribimos en la pedagogía crítica nos planteamos cómo conseguir una

educación de calidad para todos y todas. Es decir, estamos dedicando un gran esfuerzo para conseguir que todas las niñas y niños adquieran las competencias necesarias en la sociedad de la información, con el fin de su inclusión social y laboral. Y para conseguir este objetivo igualitario será necesario dar más a quien menos tiene, por lo que pondremos un empeño especial en aquellos colectivos más desfavorecidos y con más riesgo de sufrir la exclusión social. Así podremos evitar que se les condene a la marginalidad y potenciaremos su acceso a puestos de trabajo altamente cualificados. En definitiva, para que no se queden relegados a aquellos dos tercios de la sociedad menos privilegiados.

La pedagogía crítica, por tanto, parte de una concepción transformadora de la educación, de su capacidad para superar todas las barreras que generan desigualdades sociales. Para ello, propone revisar el concepto de educación y superar las concepciones que presentan a las escuelas como meras trasmisoras de una realidad social desfavorecedora, en vez de una herramienta de transformación social.

El aprendizaje depende cada vez más de la educación recibida tanto dentro como fuera de la escuela, ya que tanto el conocimiento tácito como el explícito tienen un gran peso en la actual sociedad de la información. De hecho, cada vez toman más relevancia los diferentes entornos en los que las niñas y niños desarrollan su vida. Las acciones educativas descoordinadas limitan el aprendizaje y no contribuyen a la superación de las barreras sociales. De esta forma, para conseguir la transformación mediante la educación, necesitamos que ésta sea democrática y que fomente la participación igualitaria de familiares, profesorado y alumnado, así como de otros agentes de la comunidad educativa.

A pesar del carácter transformador de la educación, la escuela como institución se ha quedado bastante estancada en los parámetros de la sociedad industrial en la que se constituyó. Se ha ido cerrando mediante el monopolio de un grupo reducido de «expertos» (profesorado y técnicos) que planifican y deciden de forma exclusiva cuál ha de ser la educación de las niñas y niños. También se transmiten currículos hegemónicos y se realizan prácticas educativas que no se basan en el conocimiento científico y que, por tanto, no propician el éxito escolar. Las escuelas, con frecuencia, organizan una enseñanza que no tiene nada que ver con el alumnado plural y multicultural que hay en sus aulas ni con los cambios sociales, económicos y personales descritos a lo largo de este capítulo. Desde esta realidad, la ecuela se convierte fácilmente en reproductora de las desigualdades sociales.

La educación en general, y la escuela en concreto, no pueden ir a remolque de la sociedad. Necesitan incluso avanzarse a los futuros cambios, previsibles

algunos mediante el análisis de la realidad social y la reflexión sobre la misma, para asegurar el objetivo de una calidad educativa para todas las personas. Es necesaria una transformación de las escuelas, pues ni las estructuras, organizaciones escolares ni los currículos tradicionales responden a la problemática social actual. Se requiere abrir la escuela a toda la comunidad educativa, tanto para que reciban formación como para que decidan y participen activamente en los temas educativos de la escuela, en la flexibilización de los horarios, en la introducción de más personas adultas en las aulas, en el aumento del nivel educativo de los aprendizajes instrumentales, etc. Todas estas propuestas se incluyen en las comunidades de aprendizaje que al finalizar el libro presentamos como alternativa educativa igualitaria y transformadora en la sociedad de la información.

Tradicionalmente, la escuela ha resuelto los conflictos o las diferencias aplicando a todas las personas y situaciones las mismas respuestas preestablecidas en virtud de los valores socialmente aceptados. Sin embargo, la pluralidad actual de alumnado, la creciente multiculturalidad y la incertidumbre crecientes exigen el establecimiento de nuevos parámetros educativos. Las formas anteriores de responder a las problemáticas no se ajustan a la realidad actual de los y las estudiantes, y el profesorado se ve forzado a improvisar constantemente sin la seguridad de estar haciendo siempre lo mejor. Por ello, la educación tradicional y segura necesita ceder su lugar a la escuela reflexiva y dialógica. Los valores de la institución, las normas y el tratamiento de los conflictos se han de someter a la reflexión y a la aceptación de toda la comunidad educativa a través de un diálogo democrático en el que se respetan la voz y los derechos de todas las personas.

En este capítulo 1 hemos pretendido analizar las características --a nuestro parecer-- más relevantes de la sociedad actual. Creemos que las propuestas educativas que realizamos a lo largo de este libro se han de enmarcar en este contexto. De hecho, pensamos que cualquier planteamiento o acción educativa debe fundamentarse en un riguroso análisis de la realidad. Muchas reformas o ideas educativas han fracasado justamente por no haber considerado suficientemente las características propias de la sociedad para la que se está educando. La pedagogía crítica pretende crear las condiciones educativas necesarias para contribuir a la transformación social. Pero, para ello, primero hemos de conocer cómo es esta sociedad.

3. Estas aportaciones se han hecho muy a contracorriente. Mientras que diferentes autores de la pedagogía crítica llevaban años publicando sus análisis sobre sociedad de la información, las concepciones dominantes no usaban este término, a pesar de proclamar que querían adaptar la enseñanza a la sociedad. En esa época, los análisis de las desigualdades de la sociedad de la información eran descalificados incluso por la mayoría de los autores y autoras que ahora los realizan.
4. Hay personas que nos han criticado nuestras numerosas referencias a Castells dentro de materiales centrados en la pedagogía crítica, alegando su toma de posición por Cardoso en contra del Foro Social Mundial y la orientación de algunas de sus obras y declaraciones. Por un lado, utilizamos obras que ofrecen diferentes perspectivas que aportan elementos de análisis a nuestra perspectiva crítica. Por otro, en ocasiones Castells (1994) ha colaborado con nosotras y con otros muchos colectivos críticos del mundo.
5. Estas infraestructuras tecnológicas son las llamadas Puntos Omnia. Es necesario resaltar que no todos han tenido la misma dinamización, por lo que no todos han dado el mismo acceso y formación en el uso de las TIC. Sin embargo, alguno de ellos ha hecho posible que más de quinientas personas al año accedan, se formen y empiecen a utilizar las TIC de forma totalmente gratuita.
6. «Por tanto, la aceptabilidad racional de una emisión reposa en último término en razones conectadas con determinadas propiedades del mismo proceso de argumentación. Nombraré sólo las cuatro más importantes: a) nadie que pueda hacer una contribución relevante puede ser excluido de la participación; b) a todos se les dan las mismas oportunidades de hacer sus aportaciones; c) los participantes tienen que decir lo que opinan; d) la comunicación tiene que estar libre de coacciones, tanto internas como externas» (Habermas, 1999, p. 76).
7. Mientras que diversos autores de la pedagogía crítica llevaban años publicando sus análisis sobre sociedad de la información, los planes educativos oficiales no usaban ni el término, a pesar de proclamar que querían adaptar la enseñanza a la sociedad. A mediados de la década de 1990, el desconocimiento llevó a algunos a presentar como prueba de nuestro neoliberalismo el hablar de sociedad de la información.

2

Enfoques críticos de la educación

Decíamos en el capítulo 1 que ahora ya no se nos niega la posibilidad de considerarnos personas críticas. Sin embargo, ahora se engloban en la etiqueta crítica personas y obras tan dispares como el crítico Freire y el nazi Heidegger[8]. El error (interesadamente fomentado por el neoliberalismo más feroz) consiste en considerar crítico todo lo que va contra el sistema y, evidentemente, no sólo demócratas revolucionarios como Freire están contra el sistema, sino también neonazis como Haider. Ese error se resuelve fácilmente clasificando las posturas por lo que afirman y no por lo que niegan. Las obras o personas que están en contra del sistema porque quieren más democracia e igualdad de todas las personas sin ningún tipo de discriminación son críticas. Las obras o personas que están en contra del sistema, porque están en contra de la parte de democracia e igualdad ya conseguida, son reaccionarias. No hacerlo así nos obligaría a considerar personas críticas incluso a quienes están contra del actual sistema educativo porque quieren aumentar todavía más la segregación de personas afroamericanas o gitanas.

La evolución de la educación siempre ha ido unida a la evolución de la sociedad misma. Para entender los actuales debates sobre la educación se convierte en necesaria una revisión histórica, que proponemos comenzar en los inicios de la modernidad, analizando los principales enfoques críticos que se han ido sucediendo. La modernidad está en el centro de todos nuestros debates e ideas desde hace tres siglos. Veremos por ello qué motivos hay detrás de quienes la defienden, la rechazan o de quienes procuran redefinir sus principios. Para ello, vamos a hacer una breve exposición de las ideas fundamentales que rigen las tres etapas en las que hemos dividido la evolución de la modernidad: modernidad tradicional, postmodernidad y modernidad dialógica. Al final, podremos comprobar que en el momento actual de las sociedades, cada vez más dialógicas, tienden a radicalizar algunas de las propuestas cardinales de la modernidad, como es el funcionamiento democrático.

Paralelamente, vamos a repasar las perspectivas críticas de la educación que más han influido en la pedagogía del siglo xx y siguen influyendo en la actualidad. Es decir, aquellos planteamientos que o bien han intentado superar

aspectos concretos de la educación por su falta de adecuación a los procesos de aprendizaje y que han dado respuesta a las nuevas exigencias sociales, o bien han concebido la educación como una herramienta de cambio y han denunciado a las instituciones educativas de colaboracionistas con el sistema político y económico dominante. Podremos comprobar cómo muchas de las propuestas de estos planteamientos han sido desterradas paulatinamente de los discursos y las prácticas pedagógicas actuales. Sin embargo, otras se han integrado en nuestra tarea educativa cotidiana de tal forma que ya no identificamos su origen.

La modernidad tradicional y la educación

A finales del siglo XVIII, en plena Ilustración, y después de las revoluciones democráticas norteamericana y francesa, se extendió una nueva conciencia histórica marcada por la decisión de la humanidad de autogobernarse. El mundo «moderno» se opone al «antiguo» y se abre hacia el futuro. La modernidad se entiende como contraposición a la tradición y busca estabilizarse a partir de la única autoridad que respeta: *la razón*. El pueblo desplazó los poderes absolutistas apoyados en la existencia de Dios y apostó por los procesos democráticos en los que la capacidad para conocer la realidad racionalmente, la autorreflexión y la autonomía son fundamentales. Las ideas de dignidad humana, igualdad y ciudadanía sirvieron para superar el concepto de honor que, sustentado en las jerarquías sociales del antiguo régimen, estaba intrínsecamente relacionado con la desigualdad y la distinción.

La concepción occidental más fuerte de la modernidad sostuvo que la racionalización significaba la total destrucción de los lazos sociales, costumbres y creencias llamadas tradicionales, y que el agente de la modernidad no era un grupo social determinado, sino la razón misma, que preparaba su propio camino. Occidente ha vivido la modernidad como una revolución. El *sujeto moderno* confía en la superación del presente a partir del conocimiento de la realidad y de la acción social. La historia se concibe como una sucesión de momentos que se van superando en la dirección que marca la humanidad y, por tanto, como desarrollo, progreso, evolución, revolución. Esta percepción desembocó en proyectos sociales con pretensiones universalistas como la democracia liberal y el marxismo como respuesta al modelo de sociedad burguesa que se iba extendiendo con el desarrollo de la modernidad.

Weber (1969) identificó como características del *racionalismo occidental* las

siguientes:

1. El desarrollo de la ciencia.
2. El cultivo sistemático y la organización universitaria de las especialidades científicas.
3. La literatura impresa destinada a su comercialización y la institucionalización del arte (teatros, museos, revistas, etc.).
4. El tratamiento científico de la teoría del derecho y una judicatura ejercida por funcionarios.
5. La moderna administración estatal.
6. La empresa capitalista que obedece a una lógica propia en la que la hacienda doméstica se separa del negocio, que utiliza los conocimientos científicos para incrementar la productividad y que implica una ética que introduce un modo racional de vida.

Así, Weber entiende la modernización de la sociedad, por un lado, como el proceso por el que emergen la empresa capitalista y el estado moderno y, por otro, como el proceso de racionalización de la cultura de la que surgen las estructuras de conciencia típicas de las sociedades modernas, esto es, la separación entre los componentes cognitivos (verdad), los estético-expresivos (belleza) y los moral-evaluativos (bondad). Con la autonomización de las tres esferas de valor, en la que cada una obedece a su propia lógica, se produce un conflicto y una tensión entre ellas que desemboca en una «pérdida de sentido» y en el «desencantamiento de las imágenes religiosas». En otras palabras, antes las personas orientaban su acción buscando, a la vez, lo bueno, lo bello y lo verdadero. La ruptura entre las tres esferas genera, por un lado, una cierta desorientación porque las personas ya no tienen marcos de referencia claros para guiar su comportamiento y, por otro, un proceso de desencantamiento porque se separa paulatinamente aquello que se considera válido de aquello que experimentamos. Como consecuencia de todo ello, las personas ya no viven en un mundo tan seguro y carecen de patrones conductuales definidos de antemano. Es decir, se encuentran frente a un mundo cada vez más abierto en el que, a diferencia de la sociedad tradicional en la que la vida estaba estrictamente pautada, cabe la posibilidad de que las personas definan sus propias vidas.

En este proceso de modernización, la escuela ha sido también una de las instituciones más paradigmáticas. La confianza en la razón y en la capacidad de las personas para conocer y dominar el mundo que les rodea hace de la educación una de las ideas motrices del proyecto ilustrado. Desde esta

perspectiva, la educación ha de contribuir a superar el oscurantismo de la época anterior, transmitiendo las ideas de progreso y el método científico que se van consolidando a medida que avanza la modernidad. Una sociedad nueva exige la formación de una persona nueva. Los dogmatismos, la tradición y la disciplina de la concepción educativa anterior ceden su lugar a nuevas ideas pedagógicas que se inspiran en el clima de libertades que se extiende con la Ilustración. Igualdad, libertad, autonomía, intereses, y aprendizaje experiencial son algunas de las claves pedagógicas más importantes de esta época.

El programa educativo de esta primera etapa de la modernidad, de acuerdo con las características del momento, se basa en la exaltación de lo nuevo y en el culto a la razón. La función de los educadores y educadoras consistía en transmitir el espíritu de la nueva época y los valores universales que iban emergiendo alrededor de la visión cultural, política y económica que se iba configurando. La educación había de convertir a las personas en ciudadanas responsables en el ejercicio de sus deberes políticos y sociales. Así, en el curso de la progresiva modernización, el proceso de racionalización abría la posibilidad de que los individuos se liberaran de las tradiciones y prejuicios que habían dominado durante la sociedad premoderna.

Las consecuencias de la modernidad fueron ampliamente tratadas por la Teoría crítica que desarrollaron alrededor de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, etc.) un grupo de pensadores alemanes agrupados en torno al Institut für Sozialforschung, creado en 1922. Su rasgo característico, sobre todo en su primera etapa, es su adscripción al marxismo como base de todas las reflexiones. Esto no implica que los representantes de la Escuela de Frankfurt no superen el análisis propio del marxismo, sino que lo enriquecen y amplían a partir de la introducción de muchos elementos y reflexiones de otras aportaciones teóricas. Sus referencias constantes al psicoanálisis, del que recibieron una gran influencia, son un claro ejemplo de ello.

La Escuela de Frankfurt se ha dedicado principalmente a construir y a fundamentar un discurso crítico en torno a la sociedad industrial y, en su última etapa (Habermas), sobre la sociedad postindustrial. Se cuestionan el valor de la tecnología en relación con el progreso, analizan el valor de la razón instrumental como medio para alcanzar unos intereses particulares y el papel de la técnica al servicio de los grupos sociales dominantes y cómo una sociedad que se rige por el parámetro de la eficacia, sitúa el valor de los medios y de las técnicas por encima de los principios básicos de democracia y de igualdad.

De la misma manera han elaborado una crítica importante a la sociedad de

consumo y al modelo capitalista en el que se generan todo tipo de desigualdades, de alineación y autoritarismo. El propósito de todas estas críticas lo constituye la intención de cambiar el orden establecido, tanto en el ámbito individual como en el colectivo. Los valores de la Ilustración (razón, justicia e igualdad) heredados de la filosofía kantiana y hegeliana, son los motivos esenciales de la filosofía de la Escuela de Frankfurt. En sus obras y análisis acusan al proceso de racionalización como una de las causas que ha fragmentado la sociedad y ha convertido a las personas en objetos e instrumentos del poder.

En efecto, el tipo de *racionalidad instrumental* que ha predominado en esta primera fase de la modernidad persigue el éxito y la eficacia y, para conseguirlo, convierte a las personas en simples objetos. La relación *sujeto-objeto* la encontramos en todos los ámbitos de la vida social. El progreso tecnológico en manos de los grupos privilegiados trata como mercancías a las personas, a la vez que conforma la sociedad de consumo y la industria cultural según los intereses económicos y políticos de la cultura hegemónica. Los grupos políticos lideran estratégicamente el proceso de emancipación de las masas y los educadores y educadoras tratan a los y las estudiantes como *ignorantes*. Todos ellos constituyen algunos ejemplos de actividades humanas en las que ha prevalecido la relación estratégica. Es decir, quienes en alguna medida ostentan el poder tratan a los demás como oponentes e intentan alcanzar sus propósitos de la forma que sea. Como veremos más adelante, el dilema que aquí se plantea será la causa de una de las tensiones más importantes a lo largo de la modernidad.

Sin embargo, no conviene olvidar que los ideales democráticos de la modernidad se reflejaron fielmente en los propósitos de las instituciones modernas. La escuela, por ejemplo, ha supuesto una herramienta crucial en el proceso de igualación social que se inició con el proyecto ilustrado. La educación moderna ha permitido, por una parte, el acceso universal a la educación de todas las personas y grupos sociales y, por otra, la consideración de que el desarrollo del conocimiento científico y la extensión de la educación nos permitirían alcanzar el anhelado progreso social y la igualdad como base de la dignidad humana.

Ahora bien, las instituciones educativas también permanecen atrapadas en la lógica de la racionalidad instrumental y en los procesos de burocratización de la sociedad. Consecuentemente, el ideal de la persona ilustrada se corresponde con un modelo de persona que responde a los parámetros del hombre blanco de clase media. Es decir, la educación se ha visto sesgada hacia cuestiones de

género masculino y a la cultura occidental de los grupos privilegiados. Justamente el concepto de *igualdad homogeneizadora* del proyecto educativo y cultural de la Ilustración es el aspecto que ha sido más cuestionado por obviar las diferencias culturales, históricas y lingüísticas de las personas y comunidades, que no pertenecen a los sectores dominantes de Occidente. En nuestro país, la reforma educativa de la década de 1970 podría considerarse un ejemplo de estas características.

El análisis de la modernidad y la creación de una filosofía de la emancipación a través de un proceso dialéctico, constituyó el objetivo fundamental de la Escuela de Frankfurt. Con el surgimiento del nazismo, la mayoría de sus miembros emigraron a Estados Unidos, donde continuaron la docencia y ejercieron una gran influencia en los movimientos estudiantiles de protesta de 1970.

La pedagogía crítica durante la modernidad tradicional

La pedagogía crítica de la modernidad tradicional ha creado o incorporado la mayoría de las características básicas de la pedagogía crítica del siglo XXI: el niño en el centro de la educación, la importancia de la formación recibida en la familia, la participación democrática, la autonomía de decisión de niños y niñas, la renovación pedagógica frente a la enseñanza tradicional, la innovación metodológica, el enfoque global basado en centros de interés, la educación en libertad, el racionalismo, la educación popular autogestionada, la cooperación...

No obstante, se ha producido un cambio clave en la sociedad que ha repercutido en una transformación muy importante de la pedagogía crítica. Durante la modernidad tradicional predomina la división sujeto-objeto. Una minoría se autodefine como sujeto que quiere transformar al resto, que inevitablemente se reduce al papel de objeto. Por ejemplo, una minoría ideológica considera que el resto está alienado y se plantea la educación como una forma de concienciar. También era frecuente que un claustro o un sector del mismo se considerase portador de una innovación que consideran que tiene que asumir el conjunto de la escuela.

El paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información ha ido acompañado de una crisis radical de la división sujeto-objeto de la modernidad tradicional. Las personas ya no aceptan ser consideradas masas por autoproclamadas vanguardias. Las familias ya no aceptan el calificativo de

tradicionales por rehusar o debatir las innovaciones metodológicas que defiende una parte del profesorado. La superación de la división sujeto-objeto ha dado lugar a dos caminos opuestos: uno, a la disolución del sujeto y, por tanto, a la separación de toda perspectiva transformadora; el otro, la intersubjetividad, en la que la transformación a realizar es decidida conjuntamente por todas las personas implicadas y a través del diálogo y de los argumentos. Las innovaciones y transformaciones que triunfan son las asumidas (aunque con diferentes grados de aceptación) por el conjunto de la comunidad educativa, no las que tratan de imponer unas autoproclamadas minorías.

Quienes escogen la vía de la disolución del sujeto, la vía postestructuralista o postmoderna acabarán aceptando (si no han caído en la desorientación) la deconstrucción de todo relato de emancipación y, por tanto, de toda propuesta de la pedagogía crítica que quiera transformar la educación y/o la sociedad. Quienes escojan la vía de la intersubjetividad recogerán las aportaciones de la pedagogía crítica de la modernidad tradicional, pero superando su anclaje en la división sujeto-objeto y resituándolas en el marco de la intersubjetividad, es decir, de la orientación transformadora.

Durante casi dos siglos, una gran diversidad de movimientos, autores y autoras propusieron un cambio de la educación y/o un cambio social desde la educación. Rousseau había publicado el *Emilio* en 1762, que situaba al niño en el centro de la educación. Poco después Pestalozzi, tras una experiencia pedagógica de seis años (Neuhof), publica *Leonardo y Gertrudis* (1781), donde da un papel decisivo al hogar en la formación de la infancia. La idea de Rousseau ha sido clave en la pedagogía crítica de la modernidad tradicional, como también lo es en la pedagogía crítica actual. La aportación de Pestalozzi (adecuadamente recontextualizada) es uno de los énfasis más importantes de la pedagogía crítica del siglo XXI. Dewey publicó *Psychology* en 1887, pasando a ser un autor cada vez más citado en una pedagogía crítica actual en la que los valores democráticos tienen una importancia progresiva.

Una de las corrientes más importantes de la pedagogía crítica ha sido la Escuela Nueva y la Escuela Activa, que se han basado en gran parte en las ideas de estos autores. Las diferentes teorías y experiencias de esta corriente enfatizan el cambio de la relación educativa de profesoras y profesores con las alumnas y alumnos. Tienen muy claras unas opciones metodológicas innovadoras que consideran que deben llevar a sus escuelas y a unas niñas y niños que viven en contextos más tradicionales. Precisamente, la defensa de una educación renovadora frente a la enseñanza tradicional es una de sus identidades más destacadas.

Son muchas las aportaciones teóricas y prácticas de esta corriente. Tolstoi fundó en 1859 la escuela Iásnaia Poliana en la que se da una gran autonomía de decisión a las niñas y niños. Ferrière fundó en 1899 la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas. Decroly creó en 1907 la Ecole de l'Ermitage y desarrolló su enfoque global y los centros de interés: el Ermitage todavía es una de las torres de la escuela Decroly de Bruselas. Montessori funda en 1907 la Casa dei Bambini basando la educación en el contacto y la experiencia del niño con el medio. En 1921, Neill funda la escuela Summerhill que, durante décadas, fue el ejemplo de la educación en libertad, y que ahora está dirigida por su hija. En España, las numerosas experiencias de escuelas activas y la Institución Libre de Enseñanza siguieron esta orientación.

Las corrientes anarquista y marxista dieron origen a otro tipo de experiencias que ponían un gran énfasis en la colaboración de la educación en la transformación social. Ferrer y Guardia ha sido el autor español más relevante dentro del ámbito de la pedagogía crítica internacional. Fundó en 1901 la Escuela Moderna y, en 1906, cofundó con otros anarquistas la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia. Tenían un vivo enfoque racionalista frente a las ideologías entonces dominantes en la educación. Un movimiento anarquista poco difundido, pero de una gran originalidad en España, fueron *Las mujeres Libres* durante la Segunda República; 20.000 mujeres trabajadoras autogestionaron un movimiento que incluía en su actuación una educación popular racionalista en unos contextos en que las mujeres estaban muy atadas a la sociedad tradicional.

En la corriente marxista, Makarenko aplicó métodos cooperativos al hacerse cargo, en 1920, de la que llegó a denominarse *Colonia de Trabajo Gorki* y cuya labor fue recogida en *Poema pedagógico*, publicado en 1935. En Occidente fue presentado como el autor de los barrios y niñas y niños difíciles, donde se decía que no tenían efecto las pedagogías activas basadas en concepciones más individualistas o capitalistas del *laissez faire*.

Con influencia inicial marxista, pero con una progresiva evolución hacia otras corrientes de pensamiento, tenemos la muy relevante aportación de Freinet, que ha sido aplicada por una gran variedad de colectivos, desprendida ya de su vínculo con el marxismo. El movimiento cooperativo Freinet ha sido uno de los movimientos más extendidos internacionalmente, y que ha perdurado a través del tiempo. En 1924, comenzó el trabajo con la imprenta escolar y publicó su libro La imprenta en la escuela dos años más tarde. En 1957, se creó la Federación Internacional del Movimiento de Escuelas Modernas.

El modelo de la reproducción

El modelo de la reproducción en su conjunto ha realizado contribuciones fundamentales al desarrollo de la sociología de la educación. A él se deben gran parte de los principales análisis de diferentes cuestiones relacionadas con el sistema escolar (desigualdades escolares, desigualdades sociales, económicas y culturales en relación con la escuela, etcétera). Con importantes matices y diferencias, el conjunto de las elaboraciones tuvo dos características principales:

1. La educación se restringía a su subconjunto escolar.
2. Sin entrar a analizar su práctica, se estudiaban los efectos de la escolarización sobre la estructura social.

Una de las principales conclusiones de estos trabajos fue la desmitificación de la escuela como garante de las oportunidades sociales y económicas de los individuos y la reducción de la desigualdad de su distribución. El mismo modelo que orientó sus investigaciones está también en la base de sus limitaciones, que se han ido poniendo progresivamente de relieve en la década de 1980:

- Centrar el análisis sociológico de la educación en la dualidad escuela-sociedad, obviando otras realidades educativas no escolares.
- Relativa incapacidad o desinterés por analizar desde un punto de vista sociológico lo que sucede dentro de la escuela.
- Olvido del carácter productivo de la escuela, que genera nuevos grupos sociales y nuevas relaciones entre ellos, nuevas cualificaciones, nuevas necesidades, etc.

El estructuralismo marxista de Althusser proporcionó el primer fundamento teórico del modelo de la reproducción que desarrollaron también otros autores como Baudelot-Establet y Bourdieu-Passeron. Althusser se basó en el concepto central de ideología. Su obra escrita en 1970, Sobre la ideología y el estado, tuvo una gran influencia en el debate intelectual de la época. Sin embargo, su acusado objetivismo convirtió sus postulados en obsoletos rápidamente.

Bourdieu fue uno de los principales autores que elaboraron el modelo de la reproducción, básicamente debido a dos factores:

1. La calidad y continuidad del conjunto de su obra tanto en sociología de la educación como en otras especialidades de la sociología.
2. Su creativa heterodoxia, que ha permitido prolongar la vigencia de su aportación a la sociología de la educación.

Entre sus principales aportaciones se encuentran las nociones de habitus y estrategia. Su intento de escapar al estructuralismo y a la filosofía del sujeto le llevó a retomar y rediseñar el viejo concepto aristotélico-tomista de *habitus*. En esta noción clave se condensan los principales elementos de su teoría:

- *Habitus* es el sistema de enclasamiento de las prácticas que producen los agentes (no sujetos).
- *Habitus* es también el principio generador de prácticas objetivamente enclasables.

La escuela crea habitus transferibles a otros campos sociales. Y lo hace a través de una violencia simbólica que legitima su poder arbitrario. Su cultura es producto de una selección cultural que, a su vez, produce una selección de las y los estudiantes. Quienes, debido a su posición, pertenecen a la cultura seleccionada serán quienes tengan éxito y el resto será excluido.

Bourdieu insiste en que su agente no es sujeto, en un intento de dejar clara la reacción contra el existencialismo y humanismo. Como el resto de autores del modelo de la reproducción, Bourdieu trabajó en la década de 1960 bajo una fuerte presión del estructuralismo. Estuvo desconectado de algunos fundamentos que ya estaban dando productos no estructuralistas del análisis sociológico de la educación. El mismo autor afirma que, si tuviera que ponerse una etiqueta, sería la de un estructuralismo constructivista. *La reproduction*, y concretamente su primera parte, es conocida como representativa del énfasis estructuralista (Bourdieu, 1987, p. 147).

No obstante, su obra se ha mantenido dentro de la heterodoxia estructuralista y no en una óptica externa y alternativa a esa corriente. La concepción dual de la sociedad que predomina en la sociología actual no está presente en sus trabajos. Sus conceptos de *habitus, agente* o *estrategia* están subsumidos en categorías estructuralistas.

La escuela no cambia las desigualdades sociales

El autor americano Christopher Jenks realizó aportaciones controvertidas en Estados Unidos entre las décadas de 1970 y 1990 en la relación entre las reformas educativas del momento y las desigualdades sociales. En 1972 publicó el libro *Inequality* y el artículo «The Schools and Equal Opportunity», con Mary Jo Bane, en la revista *Harvard Educational Review.* Una de sus conclusiones era que las diferencias existentes entre las escuelas tenían un efecto muy pequeño sobre los y las estudiantes después de la graduación (Bane y Jencks, 1972, p. 37) y continuaban añadiendo que «esos resultados implican que la

reforma escolar no tendrá nunca una significativa influencia en el grado de desigualdad entre los adultos» (Bane y Jencks, 1972, p. 41). En estas afirmaciones consideraban que las reformas escolares prácticamente no contribuían a la superación de las desigualdades.

En los ambientes con un mayor predominio del modelo de la reproducción que hemos explicado, esa conclusión del objetivismo norteamericano fue tomado como un principio fundamental y casi incuestionable de nuestra disciplina. Incluso fue radicalizado por algunos autores hasta el punto de convertir esa pequeña influencia en nula. En este sentido, no es de extrañar que el artículo de Bane y Jenks se tradujera al castellano con el título *La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia*.

Las afirmaciones de Jenks, sin embargo, fueron rápidamente contestadas por otros autores norteamericanos, en especial por un grupo de científicos sociales negros que escribieron lo que se ha llamado la «black response» a *Inequality*, aportando datos de otros estudios donde se demostraba que la influencia de la escuela era mucho mayor de lo que había estimado Jenks. Ese error pronto fue reconocido también por el propio autor que, ya en febrero de 1973, escribió otro artículo en la misma *Harvard Educational Review*, donde comenzó a dar marcha atrás. En este nuevo artículo, por ejemplo, resaltaba que el mejor mecanismo para romper el círculo vicioso de la desigualdad social es la reforma educativa. También proponía medidas educativas, como asegurar que los niños y niñas de familias pobres asistan a las mismas escuelas que los niños y niñas de clase media, o dar a sus padres y madres participación en las escuelas. En sus estudios posteriores, Jenks fue cambiando totalmente sus afirmaciones iniciales, explicando la necesidad de contrarrestar la creación de una «infraclase» educativa de alumnado «menos experto» que acaba en itinerarios que les conducen a mejoras muy inferiores que al resto de la población.

Los primeros estudios de Jenks fueron teorizados desde la perspectiva reproduccionista por sus contemporáneos norteamericanos, Samuel Bow;les y Herbert Gintis. Para estos autores, la educación ni aumenta ni disminuye las desigualdades, puesto que desempeña una función de correspondencia con las relaciones sociales de producción. La finalidad última de la educación es preparar trabajadores y trabajadoras en los diferentes niveles de jerarquía de la producción capitalista. A cada posición en la estructura socioeconómica le corresponde un tipo de educación. Mientras que los y las estudiantes destinados a ocupar los escalafones más bajos de la pirámide social aprenden el valor de la jerarquía y de la disciplina, quienes ocuparán los puestos más

altos aprenden a ejercer la autoridad y el poder. Para estos autores, este análisis pone en evidencia, por un lado, la falta de importancia de los aspectos cognitivos en la enseñanza, puesto que el producto de la escuela se mide más por las relaciones sociales que reproduce que por el desarrollo de unas capacidades concretas y, por otro, los límites de la educación crítica y humanista en sus intentos de conseguir una mayor igualdad.

Las teorías de la reproducción han servido para evidenciar el carácter político de la educación y la falta de neutralidad de la práctica educativa. Sin embargo, hay también muchas objeciones que hacer. La perspectiva estructuralista en la que se fundamentan contempla la realidad como producto de las estructuras sociales y niega la capacidad de las personas para actuar críticamente y transformar su medio. Ello comporta que tengan una visión sesgada de la educación y que la voluntad transformadora de un maestro o una maestra, padre, madre o estudiante quede absorbida por las estructuras de las que forman parte. La única solución estaría en el previo cambio de sistema social para que así cambiara la educación. Desde esta perspectiva, las propuestas educativas alternativas que proponen transformar la sociedad pierden su legitimidad, de manera que quedan en el mismo saco las prácticas educativas autoritarias propias de pedagogías de corte tradicional y las alternativas antiautoritarias de los ateneos anarquistas o de los movimientos de renovación pedagógica.

Entre la reproducción y la transformación: la desescolarización y la pedagogía crítica del siglo XXI

Existen otras perspectivas críticas que reconocen la capacidad ambivalente de la escuela y de la educación: la escuela al servicio de los grupos dominantes cumple la función de legitimar las desigualdades sociales, pero al servicio de los grupos excluidos contribuye a igualar la sociedad. Para los teóricos de la desescolarización, como Illich o Reimer, se trata de abolir las escuelas y de idear sistemas de intercambio cultural más participativos, lejos del currículo oculto y del proceso de burocratización del sistema educativo. Para los autores de la pedagogía crítica del s. XXI (Freire, Apple, Bernstein, Giroux, Willis, Flecha, Macedo), etc., se trata de combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad: denuncian las relaciones de poder en las instituciones y procesos educativos, al mismo tiempo que identifican y destacan los factores que

promueven la participación y el currículo democrático.

Para las personas pedagogas y sociólogas que se inscriben en estas perspectivas, la antinomia entre reproducción y transformación es falsa. La educación cumple una doble función: por un lado, educa a las personas en aquellos valores y conocimientos que les van a permitir integrarse en su comunidad y en su cultura, de forma que este proceso sea lo más natural posible y, por otro, les proporciona las herramientas intelectuales y espacios de encuentro social para que desarrollen el sentido crítico y planeen conjuntamente procesos de cambio institucional y social. Es decir, el influjo de la educación sobre el sujeto y la sociedad es ambivalente. En función de la naturaleza y los objetivos de las prácticas educativas concretas predominará una función de la educación u otra. En las pedagogías de corte tradicional y en las que predominan los aspectos técnicos y la eficacia de la educación, la balanza se decantará hacia los aspectos pedagógicos que tienen como finalidad adaptar a los y las estudiantes a su contexto de referencia. Las pedagogías antiautoritarias o democráticas se inclinarán hacia aquellos otros que estimulan el sentido crítico de los y las estudiantes y procesos de participación democrática en el seno de sus comunidades.

Illich, por ejemplo, denuncia la conexión entre el desarrollo de la escolarización obligatoria y los requisitos económicos de disciplina y jerarquía como hacen Bowles y Gintis. Para Illich (1974) la escuela desempeña cuatro tareas básicas: custodiar, distribuir a las personas en diferentes escalafones de la estructura ocupacional, transmitir los valores dominantes y formar en las capacidades socialmente aprobadas. Por otra parte, el mito escolar que identifica el conocimiento de las personas con el diploma que lo certifica ha convertido la educación, en nuestras sociedades de consumo, en una mercancía y en un signo de distinción de clase social.

La educación ha perdido el valor como un proceso de enriquecimiento personal y social en sí mismo para ser un producto más de consumo. Sin embargo, a pesar de la fuerte crítica que hace Illich al sistema educativo, no pierde la confianza en la educación y en la posibilidad de crear un sistema alternativo que evite los problemas que denuncia. En lugar de escuelas, sugiere diversas formas de intercambio de conocimientos y habilidades en contextos educativos ajenos a la burocracia y a la jerarquía escolar, en las que las personas se relacionan libremente, basándose en sus propios intereses.

Illich centra su idea en recursos de aprendizaje accesibles a todas las personas y distribuidos por bibliotecas, instituciones de préstamo, laboratorios, etc., y en redes de comunicación con capacidad para conectar a las personas

que desean aprender con las que desean enseñar. La propuesta de Illich de sustituir la escuela por este sistema parece poco viable, teniendo en cuenta la complejidad social actual. Sin embargo, su idea ha tenido buena acogida como un sistema paralelo y complementario y se está desarrollando de diferentes maneras.

Por su parte, Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en la década de 1960. A veces se ha entendido esa aportación de forma restringida, limitándola al diálogo entre profesor y alumno dentro de la clase. No es ni ha sido nunca así; el diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes sino que abarca al conjunto de la comunidad de aprendizaje incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros profesionales, además de alumnado y profesorado. Todos influyen en el aprendizaje y todos deben planificarlo conjuntamente.

El desarrollo de las ciencias sociales en las últimas décadas del siglo xx ha dado la razón a Freire. Habermas coloca en el centro de su preocupación sociológica el tema del diálogo. Giddens aclara las transformaciones impulsadas por movimientos sociales. Beck habla de modernización reflexiva. En las páginas escritas por Freire aparecen los temas más actuales de las ciencias sociales (dialogicidad, transformación, superación del fatalismo, reflexividad). Su obra está llena de esperanza, de *sueños posibles* y de caminos realistas para conseguirlos. *Somos seres de transformación y no de adaptación* (Freire, 1997); esta afirmación puede parecer muy evidente, pero es continuamente negada por cuantas teorías y prácticas elabora el poder para reforzar sus privilegios. El neoliberalismo considera que las transformaciones deben ser guiadas por el mercado, que es el autoritario fundamentalismo de Occidente. El autor critica esta concepción desde una visión global tanto de la persona como de la educación que está generando elaboraciones y prácticas alternativas en Brasil y en muchos otros lugares.

Mientras tanto, muchas personas y movimientos de todas partes del mundo trabajaban seriamente en la elaboración de nuevas teorías y prácticas transformadoras. En 1981, Habermas publicó su *Teoría de la acción comunicativa*. Los movimientos de mujeres transformaban las relaciones entre los géneros. Los mestizajes multiculturales generaban nuevas formas de vida. Son alternativas con una orientación común que coincide con la perspectiva de Freire: el diálogo construido con las voces de todas las personas, la igualdad que incluye el derecho a la diferencia.

Freire siempre ha defendido una igualdad que incluye el igual derecho que tienen todas las personas, grupos y pueblos a vivir sus propias opciones. Desde

su Latinoamérica natal, siempre se ha opuesto a una igualdad homogeneizadora que supone, en la práctica, la imposición de una única cultura a todos los pueblos y personas. Y también ha luchado radicalmente contra una diversidad y diferencia que deja en segundo plano la igualdad de derechos de todas las personas y grupos.

Diversos o diferentes hemos sido siempre, incluso hubo épocas en que se consideraba que los nacidos en unas familias eran de sangre azul y en otras, de sangre roja; más tarde también se consideró que los nacidos en algunas familias debían tener un tipo de educación y los nacidos en el resto de familias, otra. Lo realmente nuevo es tratar que seamos iguales; el objetivo freireano de *unidad en la diversidad* o igualdad de las diferencias supone que todo el mundo, sin distinción de clase social, género, cultura o edad, tenga derecho a una educación igualitaria. La diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad, impidiendo que se desfigure en homogeneidad. Pero cuando la diversidad suplanta del primer plano a la igualdad, se debilitan los esfuerzos por superar las desigualdades.

Paulo era un crítico sincero, no era capaz de tal hipocresía. Quería para los demás las mismas oportunidades educativas que intentó dar a sus hijos e hijas. Por eso, su valor máximo era la igualdad y consideraba la diversidad como parte imprescindible de ese objetivo. Por eso luchó, incluso contra su salud, como consejero de educación de Sao Paulo por mejorar las condiciones educativas de todas y todos, incluidos los más pobres y los niños y niñas de la calle. Freire nos ha dejado la obra educativa más importante y más influyente del cambio de siglo. Pero, sobre todo, Paulo nos ha enseñado que se puede luchar toda la vida por los mismos ideales.

Anticipándose desde la pedagogía crítica al ámbito de las ciencias sociales, Freire fue capaz de desarrollar en la década de 1960 una teoría que no sólo fue un hito histórico, sino una auténtica revolución democrática que, aun hoy en día, está vigente. En su libro *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire elaboró la Teoría de la Acción Dialógica, años antes de que Habermas escribiera la Teoría de la Acción Comunicativa (1987)[9].

Freire contrapone la acción dialógica a la acción antidialógica u opresora a través de varios conceptos: actores/sujetos, realidad, proceso, cooperación/conquista, unidad/división y síntesis cultural/invasión cultural. En la actualidad equivale a contrastar el viejo modelo tradicional, antidialógico-opresor, con el nuevo dialógico-liberador.

Desde la teoría de la acción dialógica, el protagonismo educativo no lo tendrán las elites dominantes, ni el profesorado, ni la dirección del centro, ni

siquiera la mayoría tradicionalmente dominada, sino la *intersubjetividad*. Poner el énfasis en la intersubjetividad significa superar las limitaciones de las concepciones objetivista y comprensivista. El acercamiento a la realidad educativa ha de hacerse de forma crítica para transformarla y transformarnos. Para ello, la cooperación se lleva a cabo a través del diálogo y la comunicación para no caer en relaciones de conquista siempre asociadas a la violencia, sea ésta del tipo que sea.

Para superar la división y su normativización, hay que *unirse en la diversidad*, reconociendo la riqueza de lo diferente pero subordinándolo a la igualdad; en un contexto crecientemente multicultural, esta unidad de objetivos se vuelve imprescindible por momentos. La síntesis cultural precisa una *organización* solidaria, de forma que se impida cualquier tipo de manipulación y adormecimiento. Se trata de realizar el acto igualitario educativo de *enseñar-aprender*, imposibilitando el acto contrario de invasión mediante el cual los roles se distribuyen de manera desigual entre quienes sólo enseñan (superiores) y quienes sólo son enseñadas o enseñados (inferiores). Estas características son fundamentales si se quiere una educación progresista que guíe a las personas hacia la transformación de sus vidas personales y sociales. En resumen, el proceso de cambio personal y social ha de convertirse en una acción cultural dialógica que, al prolongarse en una auténtica transformación cultural, pueda convertir a todas las personas en sujetos de su propio cambio.

La teoría de la acción dialógica ha marcado desde sus inicios la obra de Freire que, a lo largo de toda su trayectoria, va desarrollando con suma profundidad. Destacamos entre sus últimas obras *Pedagogía de la autonomía* (1997*a*) y *A la sombra de este árbol* (1997*b*), donde se puede apreciar la evolución del autor, su actualidad y su dialogismo.

Michale Apple, por otro lado, es uno de los autores clave en el análisis del currículo. Situándose inicialmente alejado del estructuralismo marxista, Apple (1986) fue uno de los primeros autores en criticar el reproduccionismo y en analizar sociológicamente la educación, dando lugar a lo que se ha denominado *modelo de resistencia.*

Según Apple, el modelo de la reproducción nos puede llevar a creer que no se dan formas significativas de resistencia al poder. Existen, sin embargo, muchas manifestaciones que muestran las posibilidades de la acción concreta: luchas de los trabajadores, mujeres, pobres, negros, etc. El análisis sociológico de la educación debe incorporar el estudio de estos procesos de resistencia que se están dando, por ejemplo en las escuelas, como manifestación de lo que se puede denominar *trabajo antihegemónico.*

Apple también incorpora en su obra elementos de autorreflexión para la sociología de la educación. Considera que interpretar cualquier acción de mejora en el nivel cotidiano de la escuela como un soborno de reformistas liberales constituye un aspecto de la cultura dominante efectiva. Apple, por el contrario, apunta como alternativa el que los mismos modelos de investigación adoptados deben suponer ellos mismos una resistencia. Por este motivo llegó a proponer la constitución de una comunidad curricular crítica.

La constitución de esta comunidad implica la apertura de nuevas vías para el análisis sociológico del currículo. El estudio del mismo se sitúa en el contexto social de las relaciones de poder externas e internas que se dan en las escuelas. De este modo las aportaciones de Apple superan las concepciones humanistas que habían ignorado el impacto de este tipo de relaciones en la escuela. También supera las concepciones que únicamente habían tenido en cuenta los elementos reproduccionistas de las relaciones de poder y que habían ignorado los elementos de resistencia.

A finales de la década de 1980, Apple manifiesta la intención de realizar sus análisis con una mayor base empírica y se centra, entre otros elementos, en el estudio del libro de texto, como artefacto que juega un rol importante en la definición de lo que se enseña en la escuela (Apple y Christian-Smith, 1991). Además, se presta mayor atención a la raza y al género, sin dejar de dotar importancia al análisis de clase de la educación. A pesar de que estos trabajos incorporan elementos de avance, se identifica también cierto estancamiento. El marxismo culturalista como marco de análisis, por ejemplo, se extiende pero no se desarrolla.

La necesidad de mayor desarrollo de su marco de análisis se debe principalmente al hecho de que el debate actual en las ciencias sociales adolece de cierta descontextualización. De ahí su empeño en dar a conocer experiencias educativas que están dando vida a la reforma democrática de la escuela, sin abandonar la idea de resistencia hacia una educación pensada y diseñada para una cultura occidental y una clase media que vela por los intereses de aquellos sectores que obtienen beneficio de las desigualdades y las estructuras sociales jerárquicas (Apple y Beane, 2000). La escuela pública tiene un papel fundamental en el desarrollo de la democracia en una escuela cuyo funcionamiento parte de la participación en la toma de decisiones de todas las personas implicadas, incluso del estudiantado. De este modo otorga a la escuela y a la educación en general la capacidad de transformarse no sólo a sí misma, en su modo de funcionar, de organizarse y en los contenidos y valores que transmite, sino a la sociedad en general, ya que quienes mantienen el

sueño de una escuela democrática comparten el sueño de una sociedad cada día más igualitaria.

A lo largo de toda su trayectoria, Apple ha dedicado su trabajo al estudio de la relación entre el poder y la educación existente vinculada tanto al currículo como a las distintas reformas educativas. En sus últimas obras, Apple (2000, 2002) denuncia el giro hacia la derecha y la tendencia conservadurista que afecta también a las escuelas estadounidenses, así como la nueva alianza con un poder cuyos intereses no se centraban tanto en velar por una igualdad de las oportunidades de toda la población sino más bien todo lo contrario. Pone su énfasis en el análisis de estas tendencias en la enseñanza pública y en el planteamiento de soluciones que sirvan tanto a docentes como a familiares para frenarlas, al tiempo que potencian una educación más democrática.

Muchas escuelas e instituciones educativas han desarrollado una fuerte resistencia a las presiones de los grupos conservadores. En definitiva, Apple dedica su estudio y trabajo a la defensa de aquellas tendencias progresistas que todavía se encuentran en las escuelas, sacando a la luz aquellos programas educativos democráticos que velan por el igual derecho de todas las personas, una democracia que entiende construida entre todos y todas y, en ese sentido, plural.

Basil Bernstein es otro de los autores clave dentro de la pedagogía crítica del siglo XXI. A pesar de que en ocasiones su obra haya sido calificada como estructuralista, no compartimos esta visión sostenida incluso por algunos de sus más conocidos seguidores.

Ciertamente, su obra tiene influencias del estructuralismo francés, pero no se puede calificar todo el conjunto de su obra bajo esa etiqueta. Sus fundamentaciones se encuentran más ligadas a autores como Durkheim o Weber y no a Lévy-Strauss (uno de los principales autores estructuralistas). La obra de Bernstein no debe encajarse dentro de un pretendido estructuralismo durkheimiano porque la visión de Durkheim es mucho más amplia que la que se obtendría de su reducción al prisma estructuralista.

La teoría del discurso pedagógico de Bernstein es más importante para el momento actual de la sociología de la educación que la teoría de los códigos. Las obras de Bernstein de inicios de la década de 1990 (1990, 1991) le han distanciado mucho de los tiempos en que consideraba complementarios sus trabajos y los de Bourdieu (Bernstein, 1975, p. 15). Se trata de obras que contienen críticas profundas al modelo de reproducción e incluyen una teoría del discurso pedagógico que es una valiosa aportación al desarrollo de un modelo comunicativo entendido como una sociología de la educación que contenga una

teoría sociológica de la comunicación pedagógica.

Es fundamental la distinción que realiza entre lo transmitido y la transmisión («relaciones dentro de»). Bernstein afirma que el modelo de la reproducción sólo se interesa por lo transmitido, pero la clave está precisamente en la transmisión. Debido a ello, este modelo sólo puede mostrar las consecuencias de la escuela en cuanto a clase, raza y género, pero no en cuanto a la estructura que transmite el mensaje.

En este sentido, tiene razón cuando afirma que las teorías de la reproducción son teorías de la comunicación distorsionada. El efecto producido es considerado similar al de un estudio de la comunicación lingüística que incluyera sólo el mensaje y omitiera la gramática interna.

Bernstein (1997) explora cómo las reformas educativas oficiales proyectan diferentes identidades pedagógicas, entendiéndolas como «el resultado del anclaje de una carrera en una base colectiva». Distingue, entre otras, las siguientes identidades pedagógicas: las retrospectivas son generadas por recursos administrados por el Estado (recursos centrados) y se orientan al pasado. Las descentradas son creadas por recursos locales, y orientadas al presente. Finalmente, las identidades prospectivas, también basadas en recursos locales, buscan recentralizar la identidad y se orientan al futuro, con una perspectiva colectiva y de base social.

Henry A. Giroux destaca por su activismo intelectual y por la búsqueda de cuantos elementos científicos sean necesarios para analizar el proceso educativo e impulsar su transformación por parte de todas y todos los situados en los márgenes del orden social dominante. Su lejanía del estructuralismo marxista y sus referencias de Gramsci, la escuela de Frankfurt y Giddens posibilitaron que se convirtiera en uno de los primeros autores en criticar el modelo de la reproducción y trabajar en una orientación alternativa al mismo. Su perspectiva incluía elementos como la estructura y agencia humana y el análisis de la educación dentro de la política cultural. Sin olvidar el análisis radical de las dinámicas reproductoras, se contemplaron también las de resistencia y transformadoras desde una perspectiva no humanista sino en contexto de las relaciones de poder.

Entre las diferentes fuentes, Giroux ha incluido referencias a autores postmodernos como Foucault en varios de sus trabajos, pero por otro lado su discurso no concuerda con esta línea de pensamiento. Recurre a Foucault, por ejemplo, para analizar la relación entre conocimiento y poder pero, al contrario de este autor, considera en su propuesta los efectos transformadores presentes en los movimientos sociales. En este sentido, no abandona la fuente intelectual

de autores que, como Gramsci, se sitúan en una de las corrientes opuestas al análisis genealógico y sigue proponiendo una perspectiva emancipadora que no consideraron los creadores europeos del postmodernismo. Esto queda claro cuando vemos que en gran parte de su obra son centrales conceptos como el de *clase social* o *ideología*.

Giroux (1992) elabora la construcción de una «pedagogía radical» que claramente se distancia de la crítica por la crítica y combina la crítica con la posibilidad. Insiste en que la escuela no es simplemente una imagen o un reflejo de la sociedad dominante, ni tampoco ideológicamente neutra, sino que tiene un importante papel de «contestación» y «producción cultural», no sólo para el futuro de los y las estudiantes sino también para el futuro de la democracia. Además, expone los elementos más transformadores de la «pedagogía de los límites» que analiza críticamente la manera como las diferencias pueden ser entendidas como una forma de devaluar a los demás, poniendo límites de desigualdad y exclusión, a la vez que ofrece un espacio para que el alumnado participe en una nueva expresión cultural como forma de resistencia.

En *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Giroux (1997) abre un nuevo periodo en el que da un gran salto respecto de sus anteriores trabajos. Una de las características sobresalientes del mismo es la superación de la restricción del análisis al marco escolar. El objeto de estudio es ahora el conjunto de la política cultural y no sólo su subconjunto educativo, el trabajo del conjunto de los trabajadores culturales y no sólo de las y los profesores. Otra de las características de este nuevo periodo es la superación de la limitación al lenguaje de la crítica. Interesa ahora también el lenguaje de la posibilidad, del desarrollo de un conjunto de prácticas que planteen el tema de la educación y la cultura en el marco de las demandas de los movimientos sociales por una democracia crítica.

En sus últimos trabajos (2001), Giroux analiza la tendencia de la derecha a preservar un orden social en detrimento de la entrada de inmigrantes y el multiculturalismo que se concibe como «peligroso» para la identidad nacional, siempre desde una perspectiva crítica que combina perfectamente con las posibilidades que existen en la realidad social y educativa para hacer frente a las situaciones de desigualdad. Una de estas posibilidades es el acceso a las nuevas tecnologías de la información de todas las personas, también de los inmigrantes para que, de este modo, puedan participar en las sociedades actuales desde y a través de las mismas herramientas y conocimientos relevantes, hoy priorizados desde los sectores más privilegiados. Giroux, finalmente, apuesta por una pedagogía crítica como el modo de potenciar la

democracia a través y desde la educación «pública y universitaria» que esté al alcance de todo el mundo, situando el aprendizaje como la clave para el cambio social desde el punto de vista que los y las estudiantes se pueden educar no sólo para ser consumidores sino también para ser sujetos críticos.

Tal y como se desprende de las obras de Apple, Bernstein y Giroux, la pedagogía crítica está necesariamente vinculada a la política cultural. Dentro de esta perspectiva, resaltamos también el trabajo de Paul Willis. La aportación más importante de Willis está en su análisis de los productores culturales y su propuesta de potenciar ese papel igualando las posibilidades para todas las personas. Realiza esta propuesta a través de un estudio sobre cómo las raíces del arte y la cultura actual están más en la vida cotidiana que en las galerías o los museos. La cultura de elite u oficial no puede continuar aspirando a colonizar, dominar o contener la vida cotidiana. Ya emerge por otras fuentes una producción cultural llena de implicaciones para la política, economía, educación y el sentido de nosotras y nosotros mismos y los demás.

La obra de Willis se dio a conocer, sobre todo, a partir de su estudio etnográfico sobre adolescentes de la clase obrera en la Inglaterra de la década de 1980. En *Aprendiendo a trabajar* (1988), el autor expone cómo éstos rechazan todo lo escolar, desarrollando una contracultura --con unas prácticas culturales, códigos, expresiones y estética propias-- y conformándose con trabajos precarios y las peores salidas laborales.

Pero ello no significa que estos y estas estudiantes asuman su inferioridad, como argumentarían los teóricos de la reproducción, sino que intentan escapar de los intentos de imposición cultural de la escuela. De esto se deduce que no son los chicos o las chicas los que fracasan sino las escuelas. Cabe decir, además, que parte de los códigos que crean estos chicos y chicas requieren una complejidad mayor que muchos de los contenidos escolares que se supone que deben aprender. El problema no está, por tanto, en la falta de capacidades de ese alumnado sino en el hecho de que la escuela privilegia unos códigos que responden a una clase o a un grupo con el que no se siente identificado.

En una obra posterior, Cultura viva (1998), Willis aporta evidencias de la amplia creatividad de los y las jóvenes, quienes no participan en los eventos culturales subvencionados porque no se sienten identificados con ellos. Sin embargo, muestran una gran capacidad para reapropiarse de determinados elementos culturales y hacerlos a su medida. Son capaces de seleccionar y combinar cantidades enormes de material simbólico que reciben de numerosas fuentes. Esto se hace especialmente evidente en el caso de la música o de la moda. Los y las jóvenes, a falta de recursos económicos, crean sus propias

expresiones culturales. En este sentido, toda interpretación o uso de los «objetos dotados de significado» que nos rodean es, intrínsecamente, un acto de creatividad. Por esta razón, Willis distingue entre «cultura común» y «cultura popular». La primera designa los usos creativos de la cultura viva y la segunda, los productos de las industrias culturales.

Por otra parte, el «modelo de alta cultura» o no es relevante más que para una minoría de jóvenes o se reduce a un proceso de extensión cultural. Por ello, el desafío educativo estriba en reconocer la creatividad de los productos culturales de las y los jóvenes y en promover su desarrollo. Allí donde el «modelo de alta cultura» no puede más que identificar una carencia, el reconocimiento y la autoestima son vitales para evidenciar la creatividad de las prácticas cotidianas y evitar así que continúen invisibles.

En los últimos años (2003) Paul Willis ha enfatizado la necesidad de estudiar tanto las prácticas educativas que se llevan a cabo desde «arriba», como las respuestas que se dan desde «abajo» para entender las fluctuaciones de lo que él llama «modernidad cultural», distinguiendo entres tres olas. La primera de ellas se basa en la respuesta cultural de la clase trabajadora y de los grupos subordinados a la escolarización universal, la segunda ola estaría basada en la desmotivación y decepción hacia los efectos de la sociedad postindustrial como el desempleo o las salidas laborales para las clases populares, mientras que la tercera tendría que ver con prácticas culturales comunes basadas en el consumo y la «cultura electrónica», es decir, en las relaciones y las posibilidades que ofrece el ocio. Concibe así a la gente joven como personas que, de forma inconsciente, generan formas culturales muy creativas que, de forma caótica y desorganizada, dan respuesta a las iniciativas y prácticas del poder.

Ramón Flecha ha desarrollado la concepción dialógica de la educación situando el diálogo entre profesorado, alumnado, familiares y comunidad como la clave para superar las desigualdades y la exclusión social en la sociedad de la información. Criticó la legitimación de las desigualdades educativas y sociales, hegemónica en la primera fase de la sociedad informacional, y aportó alternativas teóricas y prácticas para su superación, entre ellas la concepción de aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje. Alain Touraine escribió que en su libro Compartiendo palabras (Flecha, 1997) «provee un ejemplo único de teoría y práctica del aprendizaje dialógico».

Igual que su amigo Paulo Freire y que otros autores y autoras de la historia de la pedagogía crítica, Flecha partió de la elaboración teórica de una experiencia democrática de educación popular que él mismo había creado y que

luego fue enriqueciendo con las teorías más relevantes de las ciencias sociales (colaborando con los principales autores y autoras que las elaboran) y con las prácticas más transformadoras que se estaban dando en los inicios de la sociedad de la información. Ambas, teorías sociales y prácticas educativas transformadoras, fueron confluyendo hacia la orientación dialógica que ya había planteado desde sus primeras publicaciones.

Por otro lado, Donaldo Macedo realizó su primera aportación clave con el libro *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (1989), escrito junto con Paulo Freire. La lectura de la palabra es un acto de conocimiento y de creatividad, unida al poder situarse críticamente y participar de forma igualitaria en la educación y en el mundo. Su planteamiento dialógico de la alfabetización tuvo continuidad en *Literacies of power* (1994), donde denuncia aquello que a las y los americanos no les es permitido conocer. Macedo describe cómo se va elaborando lo que él denomina una pedagogía «venenosa» que nos lleva a la estandarización de la cultura a favor de unas prácticas y valores dominantes. Entre diversos ejemplos, el autor analiza el modelo cultural homogeneizador de E.D. Hirsh. Así, utilizando un lenguaje de la posibilidad freiriano, Macedo ofrece una propuesta educativa basada en «aquello que los americanos necesitan saber pero no se les da acceso». Sus obras más recientes han analizado, desde diferentes enfoques, cómo el poder se transmite a través del lenguaje y cómo el lenguaje es clave para poder desafiar los actuales discursos pedagógicos dominantes (Macedo, Dendrinos y Gounari, 2003).

Desde esta perspectiva crítica, Macedo ha trabajado con Noam Chomsky (2000), recogiendo y editando sus aportaciones a la educación y planteando la necesidad de cambio en las escuelas actuales, así como la necesidad de ampliar nuestras perspectivas hacia nuevos modelos de educación pública para la ciudadanía. Macedo fluctúa entre la crítica y la esperanza, y ofrece un proyecto de posibilidad que reorienta la pedagogía y la práctica cultural hacia un horizonte de democracia y justicia social.

En resumen, el mérito de las aportaciones de estos autores radica en que desacreditan parte de las tesis de las teorías de la reproducción y vuelven a establecer la confianza en la educación y en los educadores y educadoras para transformar la sociedad. No lo hacen desde una perspectiva ingenua, obviando las relaciones de poder o la tendencia de los sistemas económico y político para colonizar la educación y a las personas, sino que perciben espacios institucionales (la escuela) como espacios de conflicto, resistencia y creación cultural, y no sólo como espacios de control y de reproducción. Como veremos

más adelante, muchas de sus ideas se hallan en la base de una nueva concepción de la pedagogía crítica que se fundamenta en la capacidad de las personas para transformar la sociedad a través del diálogo y de la organización de la acción social.

8. La costumbre reconocida por Althusser de hablar y escribir de lo que no se ha leído ha abarcado a muchas autoras y autores de libros y artículos. Así, no es extraño que muchas personas consideren, por ejemplo, que un seguidor de Heidegger como Foucault está en contra del poder y busca una alternativa al mismo, cuando escribe justo lo contrario, que todas las relaciones son de poder, que el poder tiene efectos positivos y que no hay que describirlo en negativo. Quien diga que basa en Foucault su lucha por la igualdad o democracia es que no le ha leído directamente, sino que lo ha hecho sólo a través de citas de autores o autoras que tampoco lo han leído, porque este autor no estaba a favor ni de la igualdad ni de la democracia, ni de ninguno de los valores de la pedagogía crítica o del Foro Social Mundial.

9. Aunque lo escribió a finales de la década de 1960, la situación política en Brasil hizo que Freire no pudiera publicar La pedagogía del oprimido hasta 1970 en los Estados Unidos. Posteriormente se ha traducido a numerosas lenguas y se ha leído en todo el mundo. La Teoría de la acción comunicativa fue publicada originalmente en alemán en 1981.

3

Del fracaso escolar al éxito para todos y todas. Una visión desde la pedagogía crítica

El problema del llamado *fracaso escolar* es uno de los que más recurrentemente nos planteamos como educadores y educadoras. Ante una situación en la que aproximadamente una tercera parte del alumnado no alcanza los aprendizajes mínimos exigidos socialmente, cabe preguntarse cuáles son sus causas, qué medidas se toman desde la perspectiva legislativa, qué consecuencias sociales tiene y, finalmente, si hay alguna perspectiva de superación. El fracaso escolar suele atribuirse de una forma individual a los niños y niñas. Sin embargo, los autores y autoras críticas siempre hemos señalado que las principales causas del fracaso escolar están en la educación y no en el individuo. Este trabajo ha ido penetrando en el discurso y la política educativa, de forma que en algunos países ya se empieza a cambiar el término *fracaso escolar* por el de *escuelas fracasadas* o incapaces de conseguir que todo su alumnado realice los aprendizajes actualmente necesarios para la participación en sociedad.

En principio, la organización de la escolaridad obligatoria generalizada para toda la población ha de servir para que todos los ciudadanos y ciudadanas tengan, al finalizar la formación básica, los conocimientos que la sociedad y el momento histórico requieren. Con este objetivo, todas las reformas, en general, han prolongado la escolarización obligatoria, convirtiendo el paso por el sistema educativo en uno de los elementos clave para la socialización y la formación individual. Sin embargo, los resultados no son siempre satisfactorios: muchas personas pasan los años correspondientes en la escuela sin haber adquirido las competencias y habilidades oficialmente previstas y sin ni siquiera haberse acercado a ellas. El fracaso escolar es una asignatura pendiente en todos los países, que plantea muchos problemas y representa, cada vez más, una de las principales fuentes de exclusión social. Según el informe Delors, encargado por la UNESCO para el análisis de la educación, fundamento para la sociedad y el desarrollo:

El fracaso escolar afecta a todas las categorías sociales, aunque los jóvenes procedentes de medios desfavorecidos están más expuestos a él. Sus formas son múltiples: acumulación de repeticiones de cursos, abandono de los estudios, relegación a especialidades que no ofrecen verdaderas perspectivas y, a fin de cuentas, jóvenes que concluyen sus estudios sin competencias ni calificaciones reconocidas. El fracaso escolar es, en cualquier caso, una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida de adultos. (Delors, 1996, p. 156)

Hasta el momento, los datos sobre el fracaso escolar y sobre sus causas son escasos, pero ponen de manifiesto algunas cuestiones generales que cabe resaltar antes de entrar en este análisis. El porcentaje de alumnado repetidor en educación primaria en el curso 2000-2001 fue del 3,0% para segundo curso, del 3,5% para cuarto y del 5,7% para sexto curso. Asimismo, completaron la educación primaria un 83,3% en el curso 1995-1996 y el 87,2% en el curso 2000-2001. El 12,6% del alumnado acumuló retrasos en este nivel (MECD, 2003)[10].

Respecto a la educación secundaria, y según la misma fuente (MECD, 2003), en el curso escolar 1999-2000, el 84,1% del alumnado de segundo curso, el 76,2% de tercero y el 75,5% de cuarto promocionaron curso. Se estima que en 4.o de ESO, las tasas de idoneidad se mueven en los cursos 1995-1996 y 2000-2001 entre el 58,7% y el 63,2%. De hecho, el 24,2% acumula retrasos por primera vez en la ESO.

Finalmente destacar que las tasas de abandono del sistema educativo son notablemente elevadas en relación con otros países europeos. Según declaraciones de la ministra de Educación, si atendemos a los indicadores del Eurostat sobre la población activa española de entre 18 y 24 años que no ha completado la ESO y que no continúa los estudios en un determinado plazo de tiempo, responden a «un valor del 29,8% en el año 2003, mientras que para la media europea en el año 2003 tiene un valor de 18,1%» (Congreso de los Diputados, 2003, p. 28527).

El fracaso escolar y sus causas

El fracaso escolar es un problema que obedece a más de una causa y frente al que se pueden plantear líneas de solución. Es el resultado de diversos factores,

algunos de los cuales se originan dentro del propio sistema escolar. Esta complejidad explica que no sea viable un planteamiento simplista y justifica a su vez que haya sido tratado desde muy diversas perspectivas. La preocupación por encontrar vías de superación del fracaso escolar desde la investigación educativa ha llevado a investigadores de diferentes países a analizar la realidad de las *escuelas gueto*: cómo se construyen las barreras al éxito escolar y cuáles son las vías para conseguirlo a través de una educación de calidad.

Las escuelas gueto son escuelas públicas que suelen situarse en zonas socialmente desfavorecidas que no consiguen romper con el círculo cerrado de la desigualdad social. Hay muchos más rasgos que caracterizan las denominadas *escuelas gueto*, pero quizás el más importante es que no ofrecen una educación de calidad a sus estudiantes que les permita enfrentarse sin problemas a los retos planteados por la sociedad actual. En la mayoría de casos, coincide que los estudiantes pertenecen a los grupos sociales más vulnerables, siendo familias de bajas rentas o de determinados orígenes culturales, como inmigrante o gitano. Ante la necesidad de salir de las escuelas gueto, se han encontrado diferentes vías de escape. Mientras algunas consisten en ignorar el problema central de estas escuelas --la calidad de la educación que ofrecen--, y proponen medidas que no lo solucionan de raíz, partiendo, por ejemplo, de que el origen cultural o étnico del estudiantado obstaculiza el aprendizaje, otras vías optan por la mejora de la educación que se oferta.

La *distribución forzosa* de determinados grupos de estudiantes, como por ejemplo de origen inmigrante o de minorías étnicas como la gitana, es considerada una de las causas del bajo rendimiento de las escuelas gueto. Esta medida fuerza a las familias gitanas o inmigrantes a cambiar de centro y a distribuirse por distintas escuelas privando así del derecho a la libre elección de centro por parte de las familias e imponiendo, en bastantes casos, la escolarización de algunas niñas y niños en centros que no se corresponden por proximidad y área de influencia. Estos y estas estudiantes son culpabilizados por la baja calidad educativa que están recibiendo en estas escuelas, considerando que su origen étnico o cultural es el problema y, por lo tanto, que la solución está en distribuirlo para reducir su impacto. La idea que subyace a esta medida, que la inmigración o la diferencia cultural es un obstáculo para ofrecer una educación de calidad, es una idea racista y una asociación injusta. Se ha creído que esta vía reduce las actitudes racistas, pero en realidad desmotiva al alumnado inmigrante, a la vez que genera un sentimiento de desconfianza y soledad. En lugar de reconocer la incapacidad del sistema educativo para hacer frente a la creciente diversidad cultural que existe en las aulas, con esta

solución se culpabiliza al alumnado arraigado todavía en la sociedad industrial.

Cuando se ven los inconvenientes de la distribución forzosa suelen intentarse otras actuaciones mejores como el control de la matriculación para impedir que se haga discriminación racista. Frecuentemente, se concreta en asegurar que los centros matriculan a una cierta proporción de diferentes culturas. De este modo, ya no se sitúa el problema en que hay «demasiados» inmigrantes en unos centros, sino en el racismo de otros. Con el tiempo se ven algunos inconvenientes en este proceso, principalmente la dificultad de controlar todos los procesos de selección formal e informal y que sigue considerándose un inconveniente para los centros de enseñanza el que haya una «alta» proporción de gente de diferentes culturas. En algunos casos, se regula la financiación en función de la proporción de alumnado de diferentes culturas, con lo cual muchos centros pasan de intentar evitar ese alumnado o querer tenerlo.

Los *cheques escolares* también han sido una de las vías que se han defendido como una salida a las escuelas gueto. Esta medida consiste en repartir unos cheques a familias con pocos recursos que les permiten acceder a escuelas privadas donde se ofrece una mejor educación que las escuelas gueto públicas donde asisten sus hijos e hijas. Los cheques escolares conllevan muchos problemas, y su eficacia está sometida a debate público no tan sólo en Estados Unidos sino también en Latinoamérica y en algunos paí;ses de Europa. La defensa de los cheques escolares es un ataque de orientación conservadora a la escuela pública ya que, además de desviar recursos públicos hacia la escuela privada en lugar de destinarlo a la mejora del sistema público, los cheques escolares parten de la premisa de que la educación que se ofrece en las escuelas privadas es siempre de mayor calidad que la ofrecida por la pública. Una vez más, en lugar de destinar esfuerzos a mejorar la calidad de las escuelas públicas que no funcionan para que más personas se puedan beneficiar, se destinan a reforzar las escuelas que ya están funcionando, y a ofrecer su acceso a unos cuantos.

Progresivamente, la vía que ha resultado más eficaz a largo plazo para todas las personas consiste en convertir las escuelas gueto en escuelas deseables para todo el mundo. Existen distintas maneras de conseguirlo, pero todas ellas parten de la idea de que el problema de las escuelas *gueto* es que no ofrecen una educación de calidad y no preparan a sus estudiantes para poder acceder sin problemas a estudios superiores o al mercado laboral. En Estados Unidos, se han llevado a cabo distintas experiencias desde esta posición. Las llamadas escuelas *imán* o escuelas con *proyectos imán* son un ejemplo de ello. Ejemplos de programas que parten de esta idea son, en Estados Unidos, el Programa de

Desarrollo Escolar[11] (James Comer, Universidad de Yale), las Escuelas Aceleradas[12] (Henry Levin, Universidad de Standford) y Éxito para Todos[13] (Robert Slavin, Universidad John Hopkins). Las Comunidades de Aprendizaje[14] en Euskadi, Aragón y Cataluña son proyectos imán que transforman las escuelas. Todas estas experiencias prueban que cuando los centros demuestran que la diversidad cultural enriquece los aprendizajes y mejora la convivencia y la solidaridad, pasan de escuelas gueto a escuelas de éxito, dejando de ser escuelas a las que nadie quería llevar a sus hijos e hijas sino a centros con lista de espera. Cuando las familias de diversa procedencia ven que la escuela prepara a sus hijos e hijas para poder optar a estudios superiores o a buenos puestos de trabajo, ya no desean desapuntarlos. Los buenos resultados de aprendizaje y la buena convivencia escolar, y no la segregación educativa, son los factores que atraen de las escuelas. Se hace necesario, pues, garantizar el desarrollo de todas aquellas competencias necesarias para tener éxito en la sociedad de la información y mostrar altas expectativas sobre todo el alumnado. Si queremos que no haya escuelas *gueto*, debemos asegurarnos de que éstas sean atractivas, garantizando el éxito escolar de todas y todos los estudiantes.

La respuesta legislativa. Adaptación a la diversidad y continuidad del fracaso

Nos encontramos con una realidad de jóvenes que abandonan el sistema educativo sin haberlo terminado, y una realidad de jóvenes que, aun acabando la escolarización obligatoria, no alcanzan los conocimientos y destrezas necesarias que la sociedad actual y el mercado de trabajo exigen, así como para continuar aprendiendo de forma permanente[15]. Ante esta situación, durante las últimas décadas se han planteado reformas del sistema educativo con el objetivo de eliminar el fracaso escolar. Estas reformas dejan entrever, de alguna manera, la insatisfacción social respecto a la adecuación del sistema educativo a las necesidades que debería satisfacer y la incapacidad de lograr la igualdad de resultados exitosos para todos los niños, niñas y jóvenes en la enseñanza básica. En este apartado comentaremos aspectos relevantes de las últimas reformas y sus efectos en la educación y la realidad social de la población española.

Homogeneidad y diversidad curricular. Reforzando el fracaso

En la década de 1960 y 1970 el objetivo que se proponía era conseguir la igualdad de oportunidades a través de una educación general básica, es decir, que todas y todos tuvieran los mismos conocimientos. Esta igualdad, entendida como homogeneización, no tenía en cuenta las diferencias sociales y culturales existentes, conduciendo al fracaso escolar a muchos y muchas jóvenes. Desde mediados de los ochenta se empieza a plantear la atención a la diversidad como objetivo principal anteriormente olvidado, entendida en este caso como diferencia. Se promueve que cada alumno y alumna aprenda según su forma, capacidades e intereses y para ello se introduce la diversidad curricular. No hay que centrarse en homogeneizar los resultados sino en valorar los procesos. Así, aunque todos los y las jóvenes estén estudiando hasta los 16 años, sus currículos y sus aprendizajes serán diferentes. La adaptación a la diversidad se empezó a llevar a cabo desde itinerarios curriculares individualizados que responden a diferentes niveles, así como también desde los proyectos curriculares particulares de cada centro. La orientación en itinerarios diferentes, no ha hecho más que acentuarse cada vez más desde el marco legislativo.

Una de las consecuencias fundamentales de este cambio de perspectiva ha sido el aumento de las desigualdades educativas y por ello la continuidad, e incluso el aumento, del fracaso escolar. Desde el discurso de la diversidad se deja de lado la idea que la educación sea un instrumento útil para la igualdad de oportunidades y se centra en lo diverso como positivo y lo igual como homogéneo y negativo. La postura potenciada desde el discurso de la diferencia ha intentado superar el fracaso escolar adaptando la escuela a los diferentes contextos sociales. Currículo flexible y optatividad son las claves de esta postura. Es una lástima que las reformas educativas hayan contado poco con las aportaciones de la comunidad científica internacional en ciencias de la educación, y no hayan contrastado la experiencia de otros países. De hecho, todas las reformas que se han basado en la diversidad curricular, obviando el objetivo de igualdad, ha producido currículos muy desiguales.

En las escuelas e institutos de elite, los currículos se orientan a objetivos tales como la competitividad y el esfuerzo. Se crea un ambiente que tiende a preparar a las personas que serán las dirigentes en esta sociedad de la información. Si se propone una asignatura optativa o algún taller, se piensa en un tema que sea importante para competir en la sociedad, como informática o idiomas. En cambio, en centros escolares de barrios pobres no se prioriza ni la competitividad ni el esfuerzo, y a menudo los objetivos son la sociabilidad y la felicidad. La sociabilidad suele asociarse con ser feliz. De esta manera se les prepara para acabar siendo excluidos y excluidas de la sociedad de la

información y ser felices con poco, sin provocar conflictos. En estos centros, por ejemplo, se programan talleres o asignaturas optativas de bajo nivel de complejidad académica, que puedan ser motivadoras según sus intereses, como manualidades o teatro.

El aumento de la diversidad cultural en los centros educativos, como consecuencia de la inmigración reciente, ha creado una nueva realidad multicultural a la que el profesorado debe dar respuesta. El tratamiento de la diversidad desde la perspectiva adaptadora con este alumnado genera también procesos de segregación. A este proceso se le añaden los prejuicios racistas que se generalizan entre la población, como que una escuela en la que hay muchas culturas es una escuela en la que no se aprende, sin cuestionar qué hace o deja de hacer. Ante este hecho, los educadores y educadoras críticas deberíamos inducir a la reflexión sobre el hecho de que normalmente no se tenga la misma percepción cuando los estudiantes de otras culturas provienen de países más pobres como África, Latinoamérica o pertenecen a la comunidad gitana que cuando éstos provienen de países de Europa occidental o América del Norte. Bajo la perspectiva de la adaptación a la diversidad, el profesorado tiende a bajar el nivel de exigencia para el alumnado inmigrante y/o de minorías culturales, e insiste en los aspectos ya comentados de la socialización para la felicidad.

Adaptando la teoría para justificar la diferencia

Mientras Freire defendía la capacidad transformadora de las personas y era cada vez más citado a nivel internacional, el discurso de la adaptación se fundamentaba con lecturas parciales de algunas contribuciones teóricas, como la de Vigotsky, y conceptos de autores que no se encontraban en la comunidad científica internacional, como Ausubel. Cabe destacar también la orientación excesivamente psicologista e individualizadora de las propuestas educativas de atención a la diversidad, dejando de lado las grandes aportaciones de la pedagogía crítica que incluyen también la igualdad.

Vigotsky partía de dos puntos fundamentales:

1. El desarrollo cognitivo está vinculado a las interacciones con el entorno sociocultural.
2. La transformación del contexto posibilita el desarrollo cognitivo.

Desde la concepción constructivista del aprendizaje, se ha recuperado sólo el primer aspecto, pero el segundo se ha invertido, convirtiendo la transformación en adaptación al contexto. Esta interpretación de Vigotsky, que

algunas educadoras y educadores críticos han definido como *virtual*, adaptó la teoría vigotskyana al concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (1986), argumentando que se necesita adaptar los currículos a los conocimientos previos de cada niño y niña para que los aprendizajes sean significativos. Por el contrario, el psicólogo soviético había defendido que «el aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo ya alcanzados es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo integral del niño», y continuaba argumentando que los procesos psicológicos internos que constituyen el proceso de aprendizaje sólo pueden operar «cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros» (Vigotsky, 1979, p. 89). Es importante resaltar en este punto la perspectiva utópica de este autor, en la línea de la pedagogía crítica contemporánea, que creía en la educación como medio para transformar los procesos psicológicos superiores, y en la psicología como medio para la transformación social.

Las unidades de adaptación curricular externas al aula y las agrupaciones flexibles por grupos de nivel son el resultado de unas orientaciones educativas centradas en la adaptación a la diversidad sin el objetivo de alcanzar, a través de la acción educativa, una igualdad de resultados escolares de todos los niños y niñas. Como resaltan algunos pedagogos, la educación «deberá actuar a favor de la igualdad, negándose a legitimar la desigualdad con el argumento de la diferencia. El derecho a la diferencia no puede justificar las desigualdades sociales dentro de una misma colectividad» (Petrus, 1997, p. 36).

En resumen, la adaptación a la diversidad ha promovido una mayor desigualdad educativa, no ha conseguido superar las condiciones sociales desiguales de partida y ha alejado, todavía más, al profesorado de las familias y comunidades, justificando teóricamente unas orientaciones psicopedagógicas basándose en errores y omisiones importantes. A escala práctica, tampoco han logrado grandes resultados otras propuestas más concretas que, basándose en modelos compensatorios, disciplinarios y mediadores, han intentado dar respuesta al fracaso escolar. A continuación analizaremos algunas de ellas.

Algunas respuestas concretas al fracaso escolar

Algunas de las actuaciones orientadas hacia el fracaso escolar que han tenido más repercusión proceden del año 1982, son los programas de *educación compensatoria*, que parten de la idea de que algunos niños y niñas tienen un déficit formativo que se debe compensar. El objetivo de estos programas es dar a estos niños y niñas los conocimientos que deberían tener y de esta forma cubrir esos déficits educativos. Con este objetivo y con relación a determinadas

poblaciones de especial riesgo, se propuso intensificar el asesoramiento pedagógico y psicológico, dedicando más recursos a los centros y más medios para la formación del profesorado. Ahora bien, debemos tener en cuenta que la atención compensatoria ha producido un nuevo fracaso escolar, ya que los recursos se destinan a intentar que esos niños y niñas adquieran los contenidos que ya deberían de haber aprendido con los mismos o muy parecidos procesos, contextos y ritmos que les han llevado al fracaso escolar. Para disminuir estos índices, se han puesto en marcha diversas herramientas, que han obtenido resultados también diversos:

- La *acción tutorial.* El profesorado asesora, estimula y orienta al alumnado para que escoja un itinerario que se considera mejor y más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades. Se pretende que el proceso educativo no lo realicen los estudiantes solos y sin información, sino acompañados por un profesor o una profesora que les ayuden en el proceso.
- Un *currículo abierto*, flexible y adaptativo. No todo el alumnado debe medirse por el mismo criterio, con lo que en su planteamiento se facilita que el sistema educativo se adapte a la diversidad de las situaciones, motivaciones y capacidades de los chicos y chicas.
- Los *módulos de garantía social*. En este caso, destinado a aquellos chicos y chicas que hayan tenido dificultades importantes para superar el proceso educativo, o que no hayan conseguido los objetivos mínimos planteados.

Sin embargo, como hemos comentado, los resultados han tenido un impacto que algunas veces no ha sido el esperado. Uno de los debates más actuales sobre las actuaciones para superar el fracaso escolar gira alrededor de la agrupación del alumnado en función del rendimiento. Por una parte, existen investigaciones que han demostrado que las agrupaciones flexibles y la segregación en función del rendimiento académico generan mayor violencia, mayor estigmatización del fracaso escolar de *las y los fracasados*, y que las familias no están de acuerdo con ello[16]. Por otra parte, muchas actuaciones políticas parten de la consideración de que una de las soluciones al fracaso escolar es la separación del alumnado por niveles. Por ejemplo, la Ley de Calidad de la Educación propone garantizar la excelencia y calidad educativa separando al alumnado en función del rendimiento académico, legitimando los itinerarios educativos. Sin embargo, desde la pedagogía crítica se ha planteado que medidas como ésta pueden promover un *efecto Mateo*: «dar más a quien

más tiene» (Merton, 1973)[17].

Es interesante tener en cuenta algunas actuaciones que se llevan a cabo ante la situación de fracaso escolar, como el programa legislativo de la reforma educativa *No child left behind* (Whitehouse, 2001), aprobado en el año 2001 por ambos partidos republicano y demócrata en Estados Unidos. En él se establecen exámenes anuales de matemáticas y lectura en los grados de tercero hasta octavo (de 7 a 12 años) para medir el rendimiento y progreso del alumnado. Las pruebas serán estándar en todos los estados, ya que esta Ley de Reforma de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) tiene dos objetivos fundamentales. Por un lado, eliminar la enorme disparidad en los niveles de educación entre los cincuenta estados, entre centros diferentes dentro de un mismo estado, e incluso entre el alumnado de un mismo curso. Por el otro, desterrar el llamado sistema de *ascenso social* del alumnado, que hace pasar de nivel a los niños y niñas sin tener en cuenta su rendimiento y sin exigir responsabilidades a las educadoras y educadores. De este modo, estos exámenes servirán también de baremo para evaluar la calidad del propio centro escolar.

La normativa da primero la oportunidad de mejorar a los centros con más problemáticas, otorgándoles más dinero y la oportunidad de sumarse a programas específicos, pero si al cabo de un tiempo no progresan, se pone en marcha el *plan de disciplina.* Al tercer año de no conseguir cambiar la situación de fracaso, se les retiran los fondos federales y se les obliga a cambiar tanto el profesorado como los planes académicos. Al mismo tiempo se ofrece al alumnado la opción de cambiar de colegio o de usar los subsidios federales para pagar tutores de refuerzo dentro o fuera del horario escolar, becas para poder estudiar en escuelas privadas y cursos de verano pagados con el presupuesto estatal y federal.

Cabe tener en cuenta, sin embargo, que esta reforma educativa penaliza la diversidad cultural al tratar, por ejemplo, a los y las nativas americanas como personas con limitaciones en el inglés cuando realmente lo que están perdiendo y lo que necesitan es una recuperación, dignificación y reconocimiento de sus diversas lenguas e identidades. Con todo, esta ley cuenta con la participación de la comunidad para conseguir una escolarización y formación de éxito académico y social, y parte de un análisis realista en cuanto a las desigualdades económicas y étnicas o culturales.

En general, puede ser interesante destacar dos aspectos de esta propuesta. Por un lado, la necesidad de evaluar las escuelas públicas, permitiendo conocer públicamente los resultados de cada uno de los centros y, por otro, la

responsabilización del profesorado y de la dirección de cada centro respecto a esos mismos resultados.

¿Segregación o inclusión? Vía de la prisión o vía de la universidad

La situación de fracaso escolar en el caso de muchas minorías étnicas y de los sectores de la población que viven mayores situaciones de exclusión es todavía más delicada que la de la población mayoritaria. El estigma sobre la falta de interés en la educación de determinados colectivos, como por ejemplo el de la comunidad gitana o el de las mal denominadas *familias desestructuradas*, alejan las actuaciones educativas de las necesidades reales que pueda tener esta población. En algunas ocasiones, y a consecuencia de ello, se opta por medidas disciplinarias que, hasta el momento, no han resuelto estas situaciones de exclusión. En este apartado vamos a analizar diferentes vías que han seguido las políticas y prácticas educativas. Por una parte, algunas actuaciones que, en general, se sostienen mediante las etiquetas que se colocan sobre los individuos --y que hacen referencia a su falta de capacidad, de motivación o a los comportamientos conflictivos como si se tratara de aspectos innatos de su carácter-- conducen a lo que hemos denominado la *vía de la prisión*. Por otra parte, los sectores que más se identifican con la escuela actual, esto es, aquellos que pertenecen a la cultura dominante y que no viven en una situación de exclusión social, económica o de otra naturaleza, tienen muchas más posibilidades de acabar con éxito, pudiendo tomar la *vía de la universidad*.

La denominación de ambas vías se ha de entender, como no podría ser de otra manera, en sentido metafórico. No queremos decir que exista una especie de determinismo social que hace irremediable una u otra vía en función de la extracción social, cultural o económica de la persona. Pero sí queremos destacar cómo las *dobles vías de escolarización*, pueden agudizar todavía más la fractura social. Sin embargo, si nos quedáramos sólo en este análisis no aportaríamos nada diferente a lo que ya han hecho otros autores o perspectivas, como son las teorías de la reproducción comentadas en el capítulo anterior. La pedagogía crítica debe dar un paso más y proponer además caminos y propuestas que objeten esa forma de «dualización social».

Como apuntábamos al principio, tiende a identificarse la presencia de estudiantes de minorías culturales en las escuelas con los problemas o conflictos de disciplina, de delincuencia y de convivencia. Un ejemplo de esta

realidad es lo sucedido en el colegio público Juan Morejón de Ceuta, donde treinta niños y niñas marroquíes de un centro de acogida sufrieron el rechazo de los y las familiares de la asociación de padres y madres porque se les consideraba una fuente de problemas. La presidenta de la asociación justificó la reacción en contra de la escolarización de estos niños y niñas marroquíes alegando «su alta conflictividad social y no por racismo» (Abad, 2000*b*). Como éste, podemos encontrar muchos otros casos dentro y fuera de España que, lamentablemente, cada día van en aumento.

De la vía de la prisión a la vía de la universidad

Dando una mirada a la situación de nuestras prisiones nos daríamos cuenta de que entre la población de personas internas se ha dado un auge de jóvenes de minorías culturales marginadas respecto a su proporción en el conjunto de la población en general. Ante esta realidad, es posible escuchar opiniones que vienen a reforzar los estereotipos existentes, afirmando que esta situación es normal dado que se trata de los sectores más conflictivos de la sociedad. Aunque muchas personas no se atreven a expresarlo explícitamente, es una concepción avalada por un prejuicio racista que ha calado hondo. Desde un análisis mínimamente riguroso, sin embargo, ésta es una lectura a la que no se puede dar crédito y menos aún desde la pedagogía crítica.

Es muy posible que niños y niñas como los de Ceuta sigan un itinerario como el que hemos denominado *vía de la prisión*. Por esta razón, pensamos que estamos obligadas a analizar hasta qué punto el sistema educativo contribuye a esta dinámica y cómo puede contribuir a superarla. Hasta el momento, muchas de las medidas que se han adoptado desde las administraciones educativas y centros escolares tienden a apartar el problema, o a concentrarlo. Se parte de que la mejor salida a los problemas de convivencia y fracaso escolar es alejar a los niños y niñas de las aulas e incluso de los centros educativos para ofrecerles una formación a medida que les permita integrarse «mejor», más adelante, y sin dificultades a sus centros educativos. Es el caso de muchas unidades de adaptación curricular, aulas de escolarización compartida y talleres de adaptación curricular. El momento de regresar al aula regular, sin embargo, nunca llega porque, en general, cuesta volver a aceptar a aquellos chicos y chicas que dan más trabajo o más problemas, mientras que la formación a medida acaba convirtiéndose en una formación de segunda categoría que no responde a la necesidad de ofrecer las herramientas con las que superar su situación de exclusión.

La vía de la prisión es precisamente el itinerario que siguieron dos jóvenes

hermanos relacionados con el asesinato de otro joven en una zona muy concurrida de disco-bares de la ciudad de Barcelona (la Vila Olímpica) en abril de 2000. Estos dos hermanos son vecinos del barrio de la Mina, situado en el término municipal de Sant Adrià del Besòs, ciudad colindante con Barcelona y con un alto porcentaje de población gitana, importantes bolsas de pobreza, alto nivel de paro y una situación agravante de abandono y fracaso escolar. Los dos jóvenes asistían a una escuela que fue cerrada por problemas de convivencia y de absentismo. A su cierre, los niños y niñas fueron repartidos en dos escuelas diferentes. A los dos hermanos les fue asignada la misma escuela, que abandonaron sin terminar el graduado escolar para asistir a Talleres de Formación Profesional, que también abandonaron. Si nos hemos de plantear qué es lo que llevó a estos chicos a cometer un acto de esa naturaleza y, por ello, a la prisión, no podemos obviar su biografía escolar. Entre otras cosas, el recorrido que realizaron por el sistema educativo estuvo marcado por el fracaso, el abandono y la segregación. Y, seguramente, en ningún momento se confió en sus capacidades para superar la situación de exclusión social de la que partían y en la que se encontraban.

Con ello no queremos culpabilizar de esta situación a la escuela. Sin embargo, en la medida que la actuación del sistema educativo es básicamente la de dispersar los *problemas* (Ríos, 2000), ésta debe asumir también la parte de las responsabilidades que le corresponde. En otras palabras, la escuela no puede limitarse a identificar a la familia, al barrio o a la violencia que los niños y niñas visualizan a través de los medios de comunicación como la causa de los preocupantes resultados que se producen en esta institución, sino que debe reflexionar sobre cómo puede contribuir a que estas situaciones no se repitan y buscar la colaboración de otros agentes sociales para buscar posibles soluciones.

Situaciones como éstas que llevan a muchas personas de sectores sociales excluidos a la vía de la prisión se pueden mejorar sin la necesidad de recurrir a soluciones basadas en «aislar» o «repartir el problema» para que no interfieran en la buena marcha del resto de estudiantes o para minimizar los conflictos que puedan causar. Desde la pedagogía crítica, apostamos por un sistema educativo más inclusivo, basado en una educación igualitaria para todas las personas. Este tipo de educación unificada para todas las personas no debe interpretarse como una vuelta a la pedagogía tradicional, o sea, a prácticas homogeneizadoras que no responden a los intereses y a las peculiaridades de cada niño o niña. No se trata de volver a un «currículo oficial» mediante una selección arbitraria de contenidos propios de los grupos sociales y culturales

hegemónicos que acentuaría todavía más las distancias, a pesar de que, sin duda, sería del agrado de muchas personas nostálgicas que ven en recuperar los valores de la escuela tradicional y en la disciplina la mejor solución. Se trata, por el contrario, de acabar con las dobles vías de escolarización y de promover una pedagogía de máximos que respete las diferencias pero que aspire, al mismo tiempo, a alcanzar la igualdad social y educativa, no sólo en el acceso a la educación sino en los resultados. En este sentido, José M. Esteve (2004) termina así su conferencia:

> *Una nueva forma de pensar la escuela es posible, hay numerosos ejemplos de que la pedagogía de la exclusión debe quedar en la Historia de la Educación como una etapa del pasado, y que una atención educativa de calidad para todos, también para los niños más difíciles y más conflictivos, es la gran tarea educativa de la escuela del futuro.*

Del modelo disciplinar al modelo comunitario

En la actualidad, uno de los temas que más ocupa los medios de comunicación respecto a la escuela está relacionado con las situaciones de conflicto entre iguales o las agresiones sufridas por el profesorado, sometido a la espiral de violencia que se está produciendo en las aulas. En general, estas situaciones se asocian a las mismas razones que provocan el fracaso escolar, es decir, a la falta de capacidades y de interés de los y las estudiantes para el estudio, o a la influencia que reciben de su medio familiar, social o cultural. A continuación presentamos tres modelos distintos de intervención frente a la violencia y los conflictos en las instituciones escolares, es decir, el *modelo disciplinar, el mediador y el comunitario*. Bajo una perspectiva crítica y transformadora de la educación, nos vamos a posicionar a favor del modelo comunitario porque confía en la capacidad de las personas y del diálogo para superar cualquier situación de conflicto.

El *modelo disciplinar* es el más extendido en la actualidad para hacer frente o evitar la conflictividad. Este modelo se basa fundamentalmente en la autoridad del profesorado y la institución a la que representa, en la aplicación de una normativa, diseñada habitualmente sin la participación de las y los estudiantes. Predomina la idea de que los chicos y chicas, sobre todo de determinados grupos sociales y culturales, tienden a comportarse mal y a infringir las normas para desafiar así a la autoridad del profesorado. Por esa razón, hay que vigilarlos y aplicar el reglamento. Asimismo, se adoptan medidas centradas

fundamentalmente en la sanción y el refuerzo negativo para que el sujeto cambie de conducta y se adapte a la jerarquía y al tipo de funcionamiento establecido. Con el tiempo, la ineficacia de las estrategias de este modelo redunda en el convencimiento claro de que los niños y las niñas no tienen remedio y que sólo nos queda endurecer la vigilancia y los castigos.

Las medidas que emplea el modelo disciplinar que se aplica tanto en España como en Francia o en Estados Unidos consisten en la suspensión de la asistencia a clase durante algunos días, en la transferencia del alumnado a otros programas educativos alternativos o en la expulsión del centro. Son medidas que, además de colgar al o a la estudiante la etiqueta de «conflictiva» o «violenta», la alejan del centro escolar. Y alejarla del centro escolar significa que a su regreso todavía tendrá más dificultades para seguir el ritmo de sus compañeros y compañeras. No podemos olvidar que una parte de los comportamientos conflictivos o de aquellos que pretenden llamar la atención se debe, en muchas ocasiones, a que los y las estudiantes se aburren porque han perdido el hilo de la clase y no entienden lo que está explicando el profesorado o lo que tienen que hacer.

Igualmente, si hacemos caso a las explicaciones sobre el origen de las conductas violentas o conflictivas que se hacen desde este modelo y atendemos a sus soluciones, se produce un efecto bumerán que reaviva el problema cuando retorna. Se tiende a apuntar como causantes de la violencia a la mala influencia del ambiente social, los medios de comunicación, los videojuegos, etc., y cuando el problema de violencia está en el aula, se pretende evitar separando al alumnado. Pero al apartar a los chicos y chicas del colegio, contribuye a que estén mucho más tiempo sometidos a dichas influencias. De esta forma, las estrategias que se emplean bajo el modelo disciplinar consiguen *apartar* el problema por unos días, pero lejos de solventarlo, lo que consiguen realmente es acentuarlo todavía más.

A nivel teórico, estas conductas han sido interpretadas en términos de desviación. Es decir, se considera que las personas que se salen de la norma o que se comportan de forma no deseable por la sociedad se han desviado del camino. Dentro de este modelo, las teorías sociológicas más utilizadas atribuyen la desviación, por una parte, a la estructura social existente concebida como inalterable, condenando de antemano a un callejón sin salida a los colectivos llamados *conflictivos,* y por otra, a la responsabilidad individual, esto es, a una elección consciente y premeditada de los y las delincuentes que forjan su propia desviación y marginación. En consecuencia, estas teorías llevan a dos clases de estereotipos: la primera, ver al desviado o a la desviada como una víctima del

sistema y, la segunda, considerar que se hace a sí misma.

Frente a estas interpretaciones reduccionistas, encontramos teorías explicativas que analizan el fenómeno de la desviación en su globalidad. Es el caso del concepto de *estigma* de Goffman (1980), que recoge tanto los aspectos estructurales de la reproducción como la importancia de la interacción interpersonal. En otras palabras, indaga tanto en los factores sociales que propician este tipo de conducta (extracción social, recursos económicos, nivel formativo, ambiente, etc.), como en las relaciones y en la personalidad del chico o la chica que se comporta de forma conflictiva (tipo de relación familiar, características del grupo de iguales, actitudes, autoconcepción, expectativas de cara al futuro, modelos, ocio, etc.).

Por otra parte, el *estigma* está relacionado con la identidad social, es decir, con la identidad que se establece cuando la sociedad pone en marcha los medios de categorización y atribución. El estigma es una clase especial de relación entre atributo y estereotipo. Con posterioridad a la categorización, se configura una teoría del estigma que atribuye inferioridad e incluso peligrosidad a la persona estigmatizada. La identidad social nos provee de elementos para la identificación personal y para la configuración de la identidad personal de tal forma que las expectativas y las definiciones que otras personas realizan respecto a uno o una nos influyen, es decir, los estigmas son interiorizados por las personas. Por ejemplo, los niños y niñas gitanas acaban interiorizando que no sirven para estudiar y sus expectativas de futuro no van más allá de las actividades que tradicionalmente ha ejercido el pueblo gitano.

El hecho de estar estigmatizado o estigmatizada tiene efectos cognitivos y de comportamiento que no tienen por qué significar una degradación de la personalidad y, en su extensión, de la persona misma. Este etiquetaje recae sobre determinados colectivos sociales como algunas minorías étnicas, chicos y chicas que pertenecen a barrios pobres o a entornos marginales, o aquéllos que muestran comportamientos que distorsionan la dinámica habitual del centro o los planes del profesorado. Estas etiquetas sólo sirven para que el alumnado considerado conflictivo o torpe vaya asumiendo paulatinamente estas categorías como intrínsecas o propias a su naturaleza, a la vez que legitima las medidas sancionadoras y descalificativas propias del modelo disciplinar. Para contrarrestar y evitar estos efectos, es esencial superar los estereotipos y cualquier práctica que tienda a estigmatizar al alumnado.

La existencia de este tipo de estigmas, además, está creando desigualdades educativas y, a su vez, reforzando las desigualdades sociales de partida. De forma contraria a lo esperado, en los centros en los que se aplica un modelo

disciplinar, no sólo no se consigue superar, sino que se llega a incrementar la conflictividad.

El modelo mediador: un primer paso de superación de la vía de la prisión

Ante la ineficacia del modelo disciplinar diseñado desde y para la sociedad industrial con la voluntad de resolver los conflictos que se generan dentro de las escuelas (entre profesorado y alumnado, entre alumnado, entre profesorado y familias, entre las propias familias, etc.), y sin salir de propuestas propias del contexto de la industrialización, se está utilizando el modelo basado en la mediación. Este modelo ha significado un paso adelante en el intento de establecer un puente entre las personas involucradas en los conflictos. Entre otras estrategias, trata de eliminar el sentimiento de culpabilidad de manera que la intervención no sea punitiva. Sin embargo, se ha de tener presente que, si bien este modelo mejora el anterior, se plantea la necesidad de que haya una persona experta en todo momento para mediar en el conflicto y ofrecer respuestas dentro de una normativa determinada. A su vez, este modelo es una solución reactiva: una respuesta cuando el conflicto ya ha aparecido, no una prevención del mismo.

La base de la interacción en este modelo es la práctica del diálogo profesionalizado, es decir, se trata de que el mediador o la mediadora establezca puentes para la comunicación desde la crítica terapéutica. De este modo, se da una marcada función arbitral, aunque no desde una implicación personal, puesto que ello no permitiría al mediador o mediadora ser imparcial. La distancia profesional se crea mediante el uso de vocabulario especializado y la puesta en marcha de técnicas de intervención y pautas de relación especializadas. El peligro de esta distancia puede ser volver a caer en el etiquetaje o que las personas con las que se realiza la intervención actúen estratégicamente, apropiándose del vocabulario adecuado o simulando asumir la situación para volver a ser tratadas como *normales*. Otro inconveniente es que no siempre son las personas que tienen el problema las que participan en su solución como sujetos. Son objetos de intervención, pero no agentes activos.

Helen Cowie (1996), catedrática de la School of Psychology and Counselling del Roehampton Institute London, intenta ir más allá de la identificación del mediador o mediadora como profesional y resalta la importancia de la colaboración y el apoyo entre estos profesionales para corregir el desarrollo de conductas antisociales y agresivas. Cowie analiza tres medidas de apoyo: la ayuda, la resolución de conflictos a través de la mediación y el *counselling*.

Estos tres tipos de apoyo, variantes del modelo de mediación, se caracterizan por el empleo de compañeros y compañeras para prestar ayuda; por la enseñanza de técnicas básicas de escucha activa, de empatía, de resolución de problemas y de disposición para ofrecer apoyo; por ser una vía de enlace entre el grupo y el consejo especializado en resolución de conflictos; y por la creación de un clima emocional positivo en la escuela.

Sin embargo, las respuestas generadas por el modelo mediador son ambivalentes. Por una parte, hay personas que aceptan este modelo porque es un servicio que se les ofrece, albergando cierta seudoconfianza ante la incertidumbre de la actuación y asumiendo que una persona experta pueda darles algunas pautas. Por otra parte, otras personas rechazan este tipo de intervención y llevan a cabo todo tipo de acciones para fingir y pronunciar aquellas frases y actuaciones que les dejarán bien delante de profesionales. Saben que muchas veces algunas ayudas sociales van a depender de esta imagen que han de trabajarse para ser considerados como adaptados y adaptadas. Se entra así en una trampa sin sentido en la que los niños, niñas y familiares no resuelven situaciones problemáticas, y en la que ni los ni las profesionales ven el porqué de su trabajo. Se llega a la conclusión de que no hay forma de entendimiento posible y se refuerzan los estereotipos mutuos. Por una parte, se considera a las familias como irresponsables, insensatas e insensibles a la situación de sus hijos e hijas, a su propia situación y al ofrecimiento de la ayuda. Por otra parte, los familiares ven a la figura mediadora como alguien externo con quien no siempre comparten la misma percepción del problema.

Estas valoraciones nos obligan a buscar una alternativa al modelo mediador de intervención educativa que se adecue a la sociedad de la información y a las formas de comunicación, relación y resolución de conflictos que le son propios. Necesitamos encontrar sistemas o formas de actuar que no dependan de la figura del experto y que requieran la participación de toda la comunidad educativa. La participación fomenta un clima de igualdad, intercambio cultural y desarrollo de valores democráticos que favorece la solidaridad y la convivencia pacífica entre las personas. Éstas son características centrales del modelo comunitario que presentamos seguidamente como una alternativa a los anteriores.

El modelo comunitario: la vía de la universidad

El modelo comunitario representa una apuesta por la vía de la universidad para todas las personas, ya que supone la creación de posibilidades y vías de salida

a la situación de exclusión en la que se encuentran muchos chicos y chicas de nuestros centros escolares. Pero alcanzar la inclusión social de todas las personas es posible sólo si aprovechamos al máximo todos los recursos disponibles de la comunidad, si confiamos en las capacidades de las personas y si emplazamos las posibilidades por encima de las dificultades.

Para ello, hemos de abandonar la «cultura de la queja» y dejar de refugiarnos o de excusarnos en la falta de recursos. Debemos abrir las puertas de los centros educativos para buscar la colaboración de los y las familiares, vecinos y vecinas y otros agentes sociales. Se trata de que se entienda que la prevención de posibles conflictos y la mejora de la educación se pueden facilitar con un pacto educativo que comprometa a todas las personas implicadas. Para ello, primero los profesores y profesoras deben superar sus reticencias en abrir las aulas a otros miembros de la comunidad, así como sus miedos a ser cuestionados o cuestionadas. En segundo lugar, se trata de romper con todos los estigmas y estereotipos sociales que alejan de la escuela a los miembros de la comunidad que sienten cómo son etiquetados.

No se trata solamente de permitir que otras personas colaboren con ellos y ellas sino de promoverlo. Sólo así podrán multiplicar recursos y por ende mejorar la educación. Sin embargo, ello no significa dejar de reivindicar una mayor implicación por parte del Estado o de las administraciones educativas, sino de compaginar ambas estrategias y racionalizar esfuerzos y recursos. Si comparáramos los recursos económicos destinados en la actualidad a la educación (medida preventiva) y los destinados a la prisión (medida correctiva) encontraríamos indudablemente una distribución bastante sesgada. A modo de ejemplo, Castells (1997, p. 175) anota:

> *Como en el viejo dicho de los criminólogos, cuesta más enviar a un joven a la cárcel que a Yale. En los años noventa, el estado de California gasta tanto dinero en sus prisiones como en su sistema educativo (en torno al 9% del presupuesto estatal para cada partida).*

Ante esta paradoja, cabe preguntarse ¿por qué no fomentar que todas las personas puedan optar por la vía de la universidad? Es evidente que es mucho más beneficioso desde cualquier punto de vista: social, humano, económico, político, etc. Como personas implicadas en la educación, nos corresponde defender la idea de que es mucho más rentable invertir en educación que en prisiones. Se trata, por tanto, de dar respuestas educativas que convenzan a la sociedad, que aumenten el peso de la educación y le retornen su valor.

En resumen, a diferencia de los dos modelos anteriores, el modelo

comunitario está basado en el objetivo de prevenir las situaciones de conflicto para no tener que tratar de resolverlas una vez ya han aparecido (modelo mediador) o tener que atajarlas mediante refuerzos negativos (modelo disciplinar). El seguimiento de este modelo implica a toda la comunidad en un diálogo que permite descubrir las causas y los orígenes de los conflictos, identificar las soluciones e impedir la aparición de otros nuevos. Se trata, en definitiva, de crear un clima de colaboración y de reconocimiento mutuo en el que las personas no se sientan juzgadas a priori y en el que las normas, el funcionamiento del centro y la forma de resolver los conflictos sea decidida conjuntamente por todos los agentes implicados. En un clima de colaboración mutua, se favorece no sólo un mayor entendimiento entre las partes implicadas, sino también la aparición de nuevos estilos y metodologías, así como recursos que permiten mejores análisis para desarrollar proyectos educativos cada vez más exitosos.

La función de mediación se hace innecesaria en este modelo porque son las mismas personas las que intentan evitar y solucionar los conflictos. En el modelo comunitario, el profesorado y el o la especialista en resolución de conflictos no han de actuar como observadores imparciales para arbitrar un conflicto entre las personas implicadas, sino que han de crear comunidad. Esta comunidad avanza en la dirección de una *república democrática* entendida en el sentido dewiniano de la participación democrática (Dewey, 1994), que facilita el diálogo entre todos los miembros de dicha comunidad dentro y fuera de la escuela. El modelo comunitario facilita los espacios y las condiciones necesarias para que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para expresar su voz y encontrar soluciones pactadas para los diversos problemas. Ha de asegurar que no se vulneren los derechos de los y las más débiles y que se vele por el cumplimiento de la democracia. Se trata de dar a todo el mundo la oportunidad de opinar y de participar en la gestión de los centros, en la confección de las normas y en la resolución de conflictos.

10. Todos los datos han sido extraídos del informe *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

11. Los inicios del School Development Program (sdp) hay que buscarlos en el año 1968 y relacionarlos con la comunidad afroamericana y el instituto Martin Luther King. http://info.med.yale.edu/comer.

12. http://www.acceleratedschools.org.

13. http://successforall.net.

14. http:///www.comunidadesdeaprendizaje.net.
15. Además, muchas y muchos de estos jóvenes, tras su experiencia de fracaso, rechazan la educación formal y quedan excluidos y excluidas en la marginalidad de la sociedad de la información.
16. De una encuesta realizada por la Fundación La Caixa durante el período mayo-junio de 2000 sobre la percepción que tienen las familias de la educación, se desprende que el 77% de los familiares rechazan la idea de segregar a los niños y las niñas en distintas aulas en función de su rendimiento académico.
17. El evangelio según san Mateo dice: «Al que más tiene más se le dará, y al que menos tenga, aun lo poco que tenga se le quitará». De esta cita se abstrajo el denominado efecto Mateo para su aplicación en las ciencias sociales, tal como lo definió R.K. Merton (1973).

4

Escenarios educativos multiculturales, multiétnicos y multilingüísticos

Todas las personas pasamos una larga etapa de nuestras vidas dentro del sistema educativo y, cada vez más, también lo hacemos en otros contextos educativos no escolares (familia, calle, centros de ocio organizado, etc.) donde debemos adquirir las capacidades que requiere la sociedad de la información. Cada vez hay más espacios de interconexión de valores, sentimientos, actitudes y prácticas que pueden potenciar o bien el desarrollo de las capacidades clave para la construcción pacífica e igualitaria de una sociedad con una creciente pluralidad de personas, grupos y culturas, o bien el fomento de actitudes y acciones xenófobas y violentas. En este sentido, la educación (escuela, televisión, calle) nunca es neutral y nunca debe serlo.

En el contexto de la sociedad de la información, la inmigración resulta una de las transformaciones más importantes, ya que configura una sociedad cada vez más multicultural. No en vano, la cantidad de personas inmigradas en Europa ha ido *in crescendo* en los últimos años[18] y la perspectiva es que siga esta dirección en el futuro. Sin embargo, las dinámicas escolares han variado muy poco para adaptarse a esta nueva realidad y, en este sentido, siguen funcionando casi igual que cuando la diversidad cultural era mínima o al menos mucho menos visible.

En realidad, en el ámbito estatal, todavía estamos adaptándonos al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural propia, a la que los estatutos de autonomía y las transferencias educativas a las comunidades autónomas han intentado dar respuesta. La experiencia de los últimos decenios muestra, por ejemplo, las dificultades de la transformación de un estado centralista en un estado que acepte como una riqueza el fomento de las lenguas y culturas de las distintas nacionalidades. Además, España cuenta con un importante número de población gitana (aproximadamente unas 600.000 personas)[19], colectivo que, durante más de quinientos años de convivencia ha sido víctima de continuas persecuciones e intentos de asimilación a la cultura hegemónica y, aún en nuestros días, sigue sufriendo la exclusión social.

En España, concretamente, la realidad multicultural se caracteriza por una creciente inmigración procedente de países europeos, por ser la puerta de entrada de muchas personas del norte de África, que en numerosas ocasiones arriesgan sus vidas para cruzar el estrecho de Gibraltar, y por un importante número de personas provenientes de Latinoamérica. Según datos del Ministerio del Interior a 30 de junio de 2003[20], hay en España 1.448.671 personas extranjeras con tarjeta o permiso de residencia en vigor. El cuadro 4 muestra el creciente aumento de población extranjera con estas características.

Cuadro 4

	1975	1985	1992(1)	1995	2000	2001	2002(2)	2003(3)
Número de personas	165.289	241.971	393.100	499.773	895.720	1.109.060	1.324.001	1.448.671

(1) A fecha de 31 de diciembre de 1992.
(2) A fecha de 31 de diciembre de 2002.
(3) A fecha de 30 de junio de 2003.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Anuario Estadístico de Extranjería 2002.*

Es importante destacar también la pluralidad existente dentro de esta población extranjera con relación a su nacionalidad de origen, así como ha ido evolucionando dicha procedencia. De este modo, podemos observar una disminución de personas extranjeras con permiso de residencia procedentes de otros países de la Unión Europea y un aumento de las procedentes de Latinoamérica, Asia y el norte de África. Evidentemente, faltan los datos de las poblaciones sin tarjeta o permiso de residencia (véase el cuadro 5).

Cuadro 5

LUGAR DE PROCEDENCIA	1992	2002	2003(1)
Ecuador	0. 28	8. 72	9. 35
Colombia	1. 44	5. 38	5. 63
China	1. 73	3. 46	3. 45
Francia	5. 76	3. 55	3. 38
Alemania	7. 76	4. 98	4. 54
Reino Unido	13. 60	6. 81	6. 69
Marruecos	13. 76	21. 35	21. 18
Resto de países	55. 67	45. 75	45. 77

(1) A fecha de 30 de junio de 2003.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Anuario Estadístico de Extranjería 2002.

Por ello, la sociedad en que vivirán los niños y niñas de hoy estará cada vez más formada por miembros de culturas diferentes, venidos de fuera o nacidos aquí, hijos e hijas de la inmigración. Todo ello plantea un importante reto para lograr el objetivo de igualdad educativa, puesto que la diversidad cultural que supone la inmigración y la presencia de ciertas minorías como la gitana es percibida a menudo como fuente de problemas y de conflictividad social debido a las diferencias culturales, sociales, religiosas y lingüísticas que presentan respecto a la cultura dominante. Los datos estadísticos sobre educación también nos muestran cómo hay un aumento creciente y continuo de alumnado extranjero. Según datos del Ministerio del Interior, del curso 1991-1992 al 2001-2002 se ha pasado de 38.927 alumnas y alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias a 201.518[21]. La procedencia de este alumnado ha variado, de la misma forma que la de la población inmigrante antes expuesta, aumentando el procedente de Latinoamérica y descendiendo el procedente de Europa[21]. Entre los cursos 1993-1994 y 2002-2003 el alumnado extranjero procedente de la Unión Europea ha disminuido de un 34,5% a un 13,34%, mientras que el procedente de América del Sur y América Central ha aumentado de un 23% a un 48,8%. La mayoría de este alumnado extranjero se encuentra en los niveles obligatorios del sistema educativo, sobre todo en la educación primaria, tal y como podemos observar en el cuadro 6, donde se presenta el porcentaje de alumnado extranjero respecto al total de alumnado matriculado en los diferentes niveles educativos. También cabe destacar cómo en el curso 2002-2003 el 80,2% de alumnado extranjero se concentra en los centros públicos.

Cuadro 6

Curso escolar	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
1993-1994	0,80%	0,76%	0,00%
1994-1995	0,81%	0,86%	0,49%
1995-1996	0,87%	1,00%	0,54%
1996-1997	0,94%	1,13%	0,65%
1997-1998	1,09%	1,34%	0,90%
1998-1999	1. 10%	1,33%	1,19%
1999-2000	1,51%	1,74%	1,48%
2000-2001	2,11%	2,38%	1,97%
2001-2002	3,21%	3,54%	2,91%
2002-2003	4,73%	5,37%	4,30%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las *Estadísticas de al Educación en España. 2002-2003. Datos Avance.*

Inevitablemente, esta situación está siendo fuente de brotes de racismo, argumentos y actitudes xenófobas hacia estos grupos. Sirvan de ejemplo los casos relacionados con el alumnado gitano y musulmán. La situación educativa de la población gitana en general es preocupante si se tiene en cuenta que, en 1999, según datos aproximados del Instituto Romaní de Servicios Sociales y Culturales, el 70% de la comunidad gitana adulta se encontraba sin escolarizar y el 60% de los niños en edad escolar no asistían al colegio regularmente, siendo mínimo el número de las personas gitanas que han accedido a la universidad (Hero, 1999). En Ceuta, el fracaso de los niños y niñas árabes en las escuelas españolas alcanza el 40% de la población escolar y tan sólo una decena llegó a la selectividad, lo que representa un 4% del total del alumnado presentado a las pruebas (Abad, 2000a). Según los datos del curso 1995-1996[22], el 57% del alumnado atendido en programas de compensación educativa pertenecía a alguna minoría étnica, un 36% era alumnado gitano y un 21% hijos e hijas de inmigrantes.

Sin embargo, muchas familias están poniendo de relieve que los problemas de aprendizaje no radican tanto en la concentración de niños y niñas de etnias diferentes, sino en que determinadas escuelas heredadas de la sociedad industrial no han realizado las transformaciones necesarias para superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia entre culturas, situación que genera desencanto entre el profesorado y desconfianzas de las familias hacia la escuela (CREA, 2001-2004a).

La superación de estas situaciones requiere de un análisis de la realidad social en la que nos encontramos por parte de los educadores y educadoras, en busca de una disminución de las elevadas tasas de absentismo y fracaso escolar, y una constante revisión de las concepciones culturales y educativas con el fin de superar sus implicaciones racistas. Sin este previo reconocimiento, nunca sería posible la transformación (Bartolomé y Macedo, 2001). A partir de aquí podemos empezar a trabajar.

En este capítulo planteamos una propuesta de convivencia multicultural entendida de forma positiva, interactiva y enriquecedora. Se trata de hacer realidad no sólo una educación más tolerante sino de identificar y transformar muchas de las prácticas educativas inmersas en los currículos escolares que parten de enfoques asumidos desde nuestra cultura «blanca y europea». Por ello, siguiendo un hilo histórico paralelo al expuesto en el capítulo 2, nos planteamos el análisis de la evolución del racismo y de sus implicaciones

teóricas en la educación, en la organización escolar y en las prácticas educativas dentro del pensamiento actual: el etnocentrismo (racismo moderno), el relativismo (racismo post;moderno) y la igualdad de diferencias (paradigma dialógico) que desa;rrollamos a través de una propuesta concreta superadora de racismos. Desgraciadamente, las ideas de los diversos tipos de racismo con frecuencia están presentes entre nosotros y nosotras, y por ello su conocimiento y análisis resultan imprescindibles desde una pedagogía crítica que quiere fomentar la igualdad educativa.

De este modo, proponemos una posibilidad real de lucha contra el racismo a través de un diálogo abierto e igualitario entre todas las culturas en el que pueden participar todas las personas. No estamos hablando de reciclarnos en una sociedad multicultural con presencia de diferencias culturales o de una educación intercultural únicamente entendida como posibilitadora de la interrelación entre culturas. Nos estamos refiriendo a la necesidad de impulsar el pluralismo en el ámbito educativo y de ajustarnos a una sociedad en la que la vivencia de las diferencias culturales permita compatibilizar la interrelación entre culturas con el mantenimiento de la propia autonomía.

Racismo moderno: que aprendan nuestra cultura porque es superior

El racismo moderno es la concepción etnocéntrica del mundo que lleva a definir el progreso partiendo exclusivamente del modelo de cultura occidental. Este etnocentrismo, propio de la modernidad tradicional, legitima la desigualdad considerando lo no occidental como inferior.

El racismo moderno se remonta en Europa al siglo XIX, coincidiendo con la época del Imperialismo. De forma paralela al desarrollo de la modernidad, se construyó en Europa un modelo social y cultural que no trataba a estas culturas recién conocidas --y muchas veces dominadas-- desde un plano de igualdad. Es más, los contenidos curriculares de nuestras escuelas han contribuido a crear una interpretación racista de la historia, clasificando las etnias orientales o africanas como inferiores a las europeas, o simplemente ignorando la historia de las otras culturas y explicando los cambios socioeconómicos y la situación actual de América, Asia, África y Oceanía en función de Europa.

El racismo moderno propio de la sociedad industrial se fundamentaba y se fundamenta en la desigualdad entre las personas por razones biológicas (Harris, 2000), es decir, parte de la existencia de razas superiores e inferiores y define

las desigualdades como naturales. El racismo moderno culmina con el nazismo, es decir, con el intento por parte de los nazis de acabar con otras razas diferentes a la aria, por considerarlas inferiores en todos los sentidos. Estas ideas llevaron al exterminio de millones de personas de las comunidades judía y gitana.

Sin llegar directamente a estos extremos nazis, desde esta perspectiva etnocéntrica, se lanza como única solución a la creciente realidad multicultural, multiétnica y multilingüística, la homogeneización y asimilación de toda cultura minoritaria a la cultura dominante o a la cultura académica en su concepto más limitado y tradicional. Esta ofensiva surge como una nueva manifestación de las propuestas surgidas en la modernidad tradicional y constituye un intento de seguir imponiendo la cultura masculina, blanca y occidental, excluyendo al resto de las identidades y culturas.

Concepciones basadas en parte en el menosprecio de otras culturas, es decir, en presupuestos del racismo moderno, podemos encontrarlas en autores como Bloom (1989) y Hirsch (1987), quienes han sobresalido en Estados Unidos como los líderes intelectuales dentro de esta perspectiva. Ambos se basan en una concepción etnocéntrica y conservadora de cultura que parte del hombre blanco, occidental, de clase alta-media y con un nivel académico alto adquirido en la preadultez. Consideran que la educación ha ser para una elite y no valoran la riqueza del saber profano del pueblo, adquirido en ámbitos no académicos (Rorty, 1989). Bloom, por ejemplo, a causa de sus dudas sobre la democracia, basa su propuesta en la excelencia de la elite, evitando que su formación se obstruya con las tendencias democráticas populares que la contaminan. La educación superior tiene que servir para que los y las estudiantes alcancen la superioridad natural de aquellos colectivos que lideran la vida teórica y académica.

Desde el etnocentrismo, se está en contra de la existencia de escuelas basadas en otras culturas e incluso de la introducción de elementos de éstas en el currículo. Por el contrario, se plantea un currículo único basado en la cultura hegemónica, junto a la distribución y asimilación del alumnado inmigrado y de culturas diferentes a la dominante, ya que el fracaso escolar se atribuye a su concentración en las aulas. Sin embargo, su elitismo se hace patente cuando observamos que este ataque no se vuelve extensivo a la existencia de escuelas francesas, americanas, japonesas o alemanas, ni tampoco a la introducción de elementos anglosajones en las culturas latinas. A estas escuelas no se las considera guetos y a sus elementos culturales no se les considera extraños o entorpecedores.

Paralelamente, sucede lo mismo con el reconocimiento y convalidación de los estudios de las personas inmigrantes. Tardar más de un año en reconocer estudios, sean básicos o universitarios, es sin duda un caso de burocracia entorpecedora y de un absurdo, cuando se obliga a repetir estudios que ya se han realizado. En el año 2001, de todas las solicitudes presentadas para reconocer títulos extranjeros de nivel universitario sólo se resolvieron de forma favorable un 35,9%[23].

Estos procesos de exclusión están basados en planteamientos que aparecen sin alternativas de transformación. Desde la modernidad tradicional, aquellos niños y niñas que en su calidad de desiguales llegaban a la escuela, padecían una asimilación cultural que desembocaba en una aculturación.

Asimilación y aculturación

El etnocentrismo elimina las diferencias en las escuelas, imponiendo una cultura homogénea que coincide con la de los sectores mayoritarios y la del poder económico y político. La mayoría de los niños y niñas pertenecientes a estos sectores dominantes triunfan, mientras que una buena parte de los y las otras fracasan. Este fracaso escolar se justifica a través de la individualización del problema en el niño o en la niña en lugar de atribuirlo a la institución escolar (CREA, 2001-2004a).

Partiendo del punto de vista de una cultura dominante, se considera que el alumnado perteneciente a culturas minoritarias presenta una falta de competencias, sin tener en cuenta que éste no parte de los mismos contextos y que los planes educativos están elaborados desde la cultura hegemónica. Partir de las carencias de las personas de otras culturas, carencias según los criterios establecidos por los sectores académicos, plantea basar la educación destinada a estos sectores de la población en una educación compensatoria para alumnos y alumnas con necesidades especiales que, lejos de ser una alternativa igualitaria, genera nuevas desigualdades educativas y sociales.

Como simples ejemplos podemos poner tres aspectos concretos. La escuela es todavía vivida por muchas familias gitanas como símbolo de apayamiento. Aunque la cultura gitana ha formado parte de nuestra sociedad durante los últimos quinientos años, no lo ha hecho en cuanto a la construcción de la *historia oficial* de España, por lo que no forma parte del imaginario colectivo y mucho menos de los conocimientos sociales que transmite la escuela. De esta forma, los niños y las niñas que van a la escuela o bien se adaptan a la transmisión cultural ofrecida, o bien no superan el proceso de educación básica, abocándose así a lo que se ha dado en llamar *fracaso escolar*. A su vez,

colectivos magrebíes o de otras culturas han visto cómo tenían que aprender la lengua, la historia, las costumbres y todas las características de la cultura receptora sin ningún tipo de intercambio o diálogo y desde una visión totalmente sesgada que refuerza un proceso de asimilación cultural.

Todavía es frecuente poner el énfasis en la reconquista española contra la invasión musulmana y no en las influencias mutuas entre ambas culturas a lo largo de más de setecientos años. También es frecuente que el currículo escolar pase por alto que el primer castellano escrito lo plasmó el pueblo árabe y el judío de la zona no reconquistada de la península, o que obvie la aportación árabe al vocabulario castellano, o no tenga en cuenta que la población de origen magrebí proviene de culturas muy diversas y no de una cultura y lengua únicas. Este tipo de desinformación o de malas interpretaciones dificulta la superación de la idea de inferioridad sobre las personas del Magreb y el reconocimiento de su fructífera contribución a las culturas europeas. Además, simplifica la visión de la diversidad de los pueblos del mundo alrededor de una visión homogeneizadora, falsa y fortalecedora del pensamiento único, del imperialismo y del racismo.

Algo semejante puede decirse de las culturas de los países latinoamericanos, a pesar de las teóricas estrechas relaciones culturales existentes. Escritores como Rubén Darío y García Márquez forman parte de las minoritarias aportaciones latinoamericanas a la literatura en castellano que se tienen en cuenta. A pesar de llevar ya muchos años en la Unión Europea, poco ha cambiado el estudio de la historia que, a menudo, sigue explicándose como si nuestro país fuera el centro del mundo.

Concentración y exclusión

El reclamo por parte de las elites de una enseñanza de calidad que, desde esta perspectiva conservadora y etnocéntrica, se ve cuestionada por el acceso a la educación no sólo de los pueblos minoritarios sino también de los sectores populares, ha ido acompañado de programas educativos que pretenden asegurar una «enseñanza de elite para la elite». Desde este punto de vista, factores tan diversos como la diferencia cultural, la renovación pedagógica, la democratización de las escuelas o la discriminación positiva, son contemplados como la causa de que el alumnado disminuya su nivel de aprendizaje. Ante esta posibilidad, muchas familias «blancas y europeas» retiran a sus hijos e hijas de las escuelas donde se concentra una diversidad cultural de alumnado, ya sea gitano o proveniente de la inmigración, y buscan otras donde, dicen, se asegure su nivel de aprendizaje, que, en este caso, sería lo mismo que buscar escuelas

donde la mayoría pertenezca a la cultura dominante.

En la misma línea, se legitiman políticas, tanto en el ámbito europeo como estatal, que parten de la relación de causalidad *concentración/fracaso escolar*. Como ya hemos comentado en el capítulo 3, la concentración se ha interpretado negativamente como el origen de la *creación de guetos*, puesto que la población escolar autóctona mayoritaria se trasladaba a otras zonas y centros escolares. Con el fin de contribuir a la integración socioeducativa en el sentido asimilacionista de la inmigración, se tomaron iniciativas para el establecimiento de cuotas de alumnado extranjero por centro y su distribución espacial, como en el caso de Vic o Manlleu (Cataluña), donde se han aplicado estas políticas de redistribución por las altas concentraciones escolares de niños y niñas de cultura *amazight*. En España, el porcentaje máximo de alumnos y alumnas pertenecientes a grupos minoritarios se sitúa alrededor del 15%, más allá del cual se considera difícil asegurar el rendimiento escolar (Carrasco y Soto, 2000). No obstante, otros gobiernos europeos han sido más generosos: el partido nazi de Austria propone un máximo del 30% de estudiantes en una escuela; Holanda, alrededor del 25%; y Alemania, también sobre el 30%.

En resumen, las tendencias asimilacionistas que provienen del racismo moderno, partiendo explícita o implícitamente de la superioridad de la propia cultura, exigen la anulación de las demás y dan a la escuela la función de silenciar sus aportaciones. Para facilitar esta función, se maximizan los problemas que pueda comportar la *concentración* de alumnado de culturas consideradas no oficiales, se apuesta por su distribución y se exige que su presencia en cada aula sea mínima, para no entorpecer el desarrollo *normal* de los aprendizajes.

Racismo postmoderno: mantengamos las distancias para mantener las identidades

El racismo moderno como tal quedó condenado socialmente después de la barbarie nazi y de la Segunda Guerra Mundial. La nueva extrema derecha, consciente del actual contexto político, económico y social, se aferra ahora a planteamientos que introducen otro tipo de racismo: el postmoderno. Parte de un conocimiento detallado de las inquietudes y preocupaciones de nuestra sociedad y utiliza hechos como las crisis económicas o el desencanto político para fomentar sentimientos xenófobos. El racismo moderno hablaba de personas y culturas inferiores y superiores, mientras que el racismo

postmoderno se refiere a personas y culturas diferentes.

Asociaciones de diferentes minorías sociales y culturales están advirtiendo del auge de los conflictos entre culturas y enfatizan el carácter racista y xenófobo de estos conflictos. La cultura mayoritaria, por su parte, teme el contacto con ciertas comunidades de inmigrantes o con la comunidad gitana, por ejemplo, porque las identifican con la inseguridad y el conflicto. Un ejemplo de este proceso ocurrió en un pueblo de la Comunidad de Madrid donde Fátima, una niña magrebí, vio cómo se le negaba la escolarización en un centro concertado dirigido por una orden religiosa por querer llevar el hijab o pañuelo tradicional de la cultura musulmana. Ni España, a través del Ministerio de Educación, ni la Comunidad de Madrid exigieron la aceptación de la matrícula de Fátima en este centro, sino que permitieron el traslado de este contencioso a una escuela pública.

Teniendo en cuenta que la discriminación no debe darse en ningún centro escolar, público o privado, y dada la cofinanciación pública de dicho centro, la discriminación es doblemente grave y simbólica. El suceso adquirió mayor gravedad con las declaraciones del Ministro de Trabajo cuando *alertaba*, a partir de este caso, del peligro de que se demandase la legalización de la ablación del clítoris. Al mismo nivel se sitúan las declaraciones de la ministra de Educación en las que sugería alguna prohibición acerca de la libertad de llevar velo. Finalmente, la niña entró en la escuela pública, a pesar de que la dirección de su centro de acogida afirmó que el uso del velo es discriminatorio y contradice los valores *constitucionales* de la enseñanza pública en España (El País, 2002).

Algunas de las bases del racismo postmoderno se encuentran en los planteamientos relativistas que hallamos en la genealogía de Michel Foucault (1984), en el deconstruccionismo de Jacques Derrida (1989) y en el postmodernismo de Jean François Lyotard (1984). La genealogía de Foucault concibe el poder no en función de los términos habituales de soberanía y estado, sino en función de estrategias de dominación. Así, en el siglo xvii, en la Ilustración, el poder genera estrategias para imponerse en el saber y en el conocimiento. De esta forma, el origen del sujeto, que aparece a partir de la centralidad de la razón y el saber, se interpreta como una estrategia del poder para perpetuarse. Más concretamente, esta perspectiva concibe la ciencia como una estrategia del poder que está socialmente legitimada para definir aquello que se entiende como real, eliminando otras formas que este autor considera posibles, como, por ejemplo, la locura.

El método (o mejor dicho, el antimétodo) deconstructivo pretende detectar las piedras angulares que constituyen cualquier realidad, ya sea un texto, un cuadro

o un fenómeno social, para mostrar su futilidad. Según este método, los límites entre origen e imagen, original y copia, desaparecen. Así por ejemplo, no existiría la diferencia entre un cuadro de Picasso y otro cuadro de otro autor inspirado en él. Finalmente, entre finales de la década de 1970 y principios de la de 1980, Lyotard definió la postmodernidad en oposición al proyecto moderno ilustrado. Si éste se caracterizaba por la utopía y la ideología, la postmodernidad se caracteriza por la superficialidad.

El racismo postmoderno no se basa en la desigualdad *natural* para justificar la subordinación de unas personas pertenecientes a minorías culturales respecto a la cultura mayoritaria y dominante. Por el contrario, se basa en el concepto de la diferencia y en la noción de territorio para argumentar la imposibilidad de entendimiento y convivencia entre personas pertenecientes a culturas distintas.

No debemos perder de vista que intelectuales considerados radicales como, por ejemplo, Heidegger, estuvieron vinculados a Hitler y al nazismo. La crítica radical que autores como Nietzsche (1987) o Heidegger (1962), y todos sus seguidores, hacen a la base racionalista de la democracia y a la cultura occidental deja un espacio abierto al fascismo, puesto que al criticarlo todo también critican la democracia. En lugar de proponer soluciones más democráticas, proponen acabar también con ella y, al hacerlo, la debilitan. La rebelión contra la democracia y el racionalismo es otra de las bases del relativismo. Estas críticas, además, no van acompañadas de alternativas más democráticas, sino de tendencias antiigualitarias y antidemocráticas que posibilitan el auge de un nuevo racismo, el racismo postmoderno.

El discurso deconstruccionista de Derrida (1989) legitima la forma de entender la diferencia desde el racismo postmoderno, desvinculada del objetivo de igualdad que sí aporta la perspectiva comunicativa. Esta forma de entender la diferencia entre las personas, entre los pueblos y entre las culturas impide la posibilidad de entendimiento y la defensa de unos valores universales, como la Declaración de los Derechos Humanos, fundamentada sobre la base del diálogo. Las críticas a los valores universalistas son asumidas o interpretadas como críticas radicales al etnocentrismo occidental, cuando en realidad, aceptando la crítica postmoderna, se acepta también la imposibilidad de la igualdad de derechos entre personas de diferentes culturas. Además, al afirmar que es inútil decir nada porque está todo dicho, como las personas somos meros objetos en un engranaje (en este caso, el lenguaje) que es el que realmente se expresa a través de nuestras palabras, se destruye de raíz el sentido del diálogo. La desaparición de las categorías del lenguaje excluye la

misma denominación de minoría étnica o cultural y con ello cualquier acción que pueda hacerse en su favor.

Los planteamientos relativistas proporcionan argumentaciones que justifican la imposibilidad de una convivencia pacífica entre culturas en un mismo territorio y que intentan legitimar con argumentos pretendidamente igualitarios la expulsión de todas las personas consideradas diferentes de las sociedades occidentales. Otra de las bases del relativismo, que fundamenta el racismo postmoderno, es la noción de *poder* como el mejor o el único medio de regulación de las relaciones humanas dentro de cada territorio. Autores como Foucault, basándose en Nietzsche, entienden las relaciones entre las culturas como relaciones de dominación, de violencia, y cualquier intento de sustitución de la violencia por el diálogo como una pretensión más de poder (Foucault, 1992). Estas críticas al diálogo no van acompañadas de propuestas orientadas a encontrar mejores formas de convivencia entre personas y culturas, sino todo lo contrario. De este modo, se deja margen de maniobra a la imposición de poderes, de dictaduras, de manifestaciones racistas y/o neonazis y, al contrario, se deslegitima cualquier apelación a la solidaridad y a la convivencia entre las personas.

Desde la perspectiva postmoderna, se enfatizan aquellos elementos que diferencian, sin hacer hincapié en aquellas aportaciones y en el enriquecimiento común de las diferentes culturas. Este planteamiento se concreta, por ejemplo, en la idea de la *redistribución* de los niños y niñas de culturas diferentes en escuelas distintas. No se trata de distribuir las diferentes culturas para diluirlas en la cultura mayoritaria, sino de distribuir a las personas en grupos según sus características culturales (y también académicas). Como hemos visto, la diversidad, la diferencia o propuestas similares son el punto de partida de muchas reformas educativas orientadas a la definición de diferentes itinerarios para adaptarse a las características de colectivos y estudiantes como forma de respetar la diversidad de culturas, contextos y personas.

Sin embargo, estas perspectivas obvian el hecho de que las escuelas donde estas reformas tienen lugar no son sólo diversas sino también desiguales. El respeto a la diversidad educativa y cultural basado en la mera adaptación a las diferentes realidades sociales y personales implica una adaptación a las desigualdades. Así se entiende que los niños o niñas gitanas, por ejemplo, no lleguen a un nivel de estudios alto, puesto que su cultura es básicamente oral, y puesto que para trabajar en la venta ambulante o en la chatarrería poco más necesitan, identificando su bajo rendimiento escolar con su cultura.

Así, el principio postmoderno de singularidad ha sido el principal instrumento

legitimador del impulso de esa desigualdad educativa y cultural en algunos países. El enfoque relativista en que se basa se opone a principios universales modernos como el de igualdad, justicia o libertad. Su premisa es la incompatibilidad entre culturas y la validez de todas las formas culturales. Las culturas son irreductibles y se defiende su particularismo para asegurar la conservación de la *pureza* de sus características. Esto lleva al gueto y la segregación de las diferentes etnias en nombre de un pretendido respeto cultural. Bajo esta defensa acérrima de la diferencia de la que se sustrae toda igualdad, en realidad se esconde un pretendido afán de poder y dominación por parte de la cultura dominante.

Estas actitudes han ido apareciendo en mayor o menor medida, situándose de pleno en nuestra sociedad. La historia reciente del mundo occidental aparecía como un revulsivo ante actitudes xenófobas que habían llegado a situaciones criminales bajo la acción de Hitler, Mussolini o Franco. Sin embargo, en el llamado Conflicto de los Balcanes, hemos podido comprobar con horror la repetición de algunos de los aspectos más criminales de ese pasado. No nos debe extrañar, teniendo en cuenta el contexto actual de Europa en el que los grupos más cercanos al nazismo están en apogeo (FN francés, FPÖ austriaco, Vlaams Blok flamenco, l'Alleanza Nazionale-Forza Italia-Lega Nord italianas, La Lisjt Pim Fortyun en los Países Bajos, el Partido del Pueblo Danés, etc.), consiguiendo unos porcentajes de voto impensables hace pocos años.

En la propuesta que lanzamos desde la pedagogía crítica, el respeto cultural va acompañado de una maximización del aprendizaje, cosa que nunca ocurre en las propuestas desarrolladas desde esta otra perspectiva. Los currículos deben tener en cuenta la igualdad de oportunidades o, más bien, de resultados para todas las personas, analizando las causas que provocan la adaptación a contextos desiguales. No hacerlo así constituye una solución vacía de inicio, que comporta muchas más desigualdades que el racismo moderno.

Muchos niños y niñas gitanas, por ejemplo, no saben qué es la universidad ni se imaginan ocupando cargos importantes porque nunca han visto en ellos a gitanas o gitanos. Animarles a plantearse qué quieren ser, independientemente de los referentes familiares que tengan, ayuda a romper sus bajas expectativas con relación a su futuro. Presentarles personas gitanas que hayan llegado con éxito a la universidad, a la política, a la economía o a la empresa es básico para romper estereotipos esterilizantes y para ir creando nuevos referentes positivos.

Frente al etnocentrismo del racismo moderno, la alternativa no es un relativismo postmoderno, pues comporta tanta o más desigualdad. La solución que reclaman las culturas excluidas está en consonancia con una perspectiva

dialógica orientada al ejercicio del derecho a una educación igualitaria, que permita expresar las diferencias y luchar por el reconocimiento en un plano de igualdad, de las diferentes etnias y pueblos que componen la Europa del siglo XXI.

Diálogo multicultural: hacia la igualdad de diferencias

Las prácticas educativas habituales hasta ahora, basadas en enfoques etnocentristas y relativistas, se han traducido, como hemos visto, en formas diferentes de racismo. En el primero de los casos, el racismo que se plantea (racismo moderno) parte del concepto de *raza* ligado a la idea de que existe una desigualdad *natural* entre las personas. Desde el relativismo (racismo postmoderno), el racismo que surge se centra en la idea de las diferencias entre culturas y se traduce en el establecimiento y creación de barreras a la entrada de personas *distintas*, procedentes de *países del sur* o a la inclusión de comunidades consideradas minorías étnicas o culturales.

En cambio, la perspectiva dialógica se basa en el diálogo como forma de relación entre las culturas y como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones actuales. Además, el desarrollo de la sociedad de la información y el impacto de la globalización a escala social y cultural en estos últimos años está favoreciendo que tanto intelectuales (Beck, 1998; Giddens, 1993; Habermas, 1987 o Touraine, 1997, entre otros) como movimientos sociales críticos estén organizándose y consigan el refuerzo y consolidación de objetivos igualitarios, además de fomentar la posibilidad de reelaborarlos de forma consensuada teniendo en cuenta todas las voces. Por ello, toda propuesta educativa que quiera ser exitosa y potenciar el aprendizaje de todos los niños y niñas, ha de recoger la opinión de la comunidad. Sólo a través de una acción coordinada entre profesorado, alumnado, familiares, entidades del barrio, etc., es posible ofrecer una educación que satisfaga las necesidades de la comunidad y rompa con las actuales desigualdades educativas y sociales.

Uno de los temas que ha generado más debate en la escolarización de las niñas árabe-musulmanas está relacionado con el tema de la identidad de la mujer, es decir, con tener en cuenta sus diferencias culturales dentro de una educación igualitaria. Uno de los elementos que desata mayores conflictos es el *hijab* (o velo islámico), por la intolerancia que se genera a su alrededor, tanto en escuelas --como es el caso comentado de Fátima-- como a nivel político. El

reciente proyecto de ley aprobado por la Asamblea Nacional y el Senado en Francia bajo el que se prohíben los «signos religiosos ostensibles» en las escuelas, ha desatado la polémica de nuevo y ha provocado numerosas protestas por parte de la comunidad musulmana (*El País*, 2004). Miles de personas en países europeos y árabes se manifestaron contra dicho proyecto que considera que el uso de esta prenda «va contra las libertades de la mujer». En numerosas ocasiones, la indumentaria femenina ha sido y es una plataforma de reivindicación feminista; el igual derecho a vestir de forma diferente y la libertad de elegir la indumentaria forma parte de la libertad de todas las mujeres.

Concretamente, sobre el *hijab,* cabe diferenciar entre *velo político* y *velo personal*, ya que dialogando con las mujeres musulmanas se descubre que no todos los velos significan lo mismo, que no siempre su uso es obligatorio y que las opiniones de estas mujeres al respecto son muy diversas. Así el *velo político* sería aquél que utiliza a las mujeres como instrumento de control político, situándolas en desventaja en un orden social y político ya establecido; sin embargo, el *velo personal* hace referencia a la libertad de la mujer para escoger su uso por diferentes motivos, ya sean religiosos, éticos, intelectuales o culturales. El uso del *hijab* es, por tanto, una cuestión de libertad femenina entendida como el derecho de la mujer musulmana a escoger su uso, y también lo es de solidaridad femenina, puesto que se da una unión de todas las mujeres de diferentes culturas para promover dicha libertad. El pensamiento feminista debe recoger estos nuevos debates y tratarlos mediante el diálogo intercultural, mientras que la escuela, para fomentar una pluralidad verdaderamente democrática, debiera defender el derecho de una mujer musulmana a llevar el *hijab* o manifestar cualquier otra identidad de credo o cultura. Así, tal y como se argumenta en *El velo elegido*:

> *El hijab es represivo desde el momento --como en Arabia Saudí-- que se impone a las mujeres que no lo quieren llevar o --como en España o Francia-- cuando se prohíbe su práctica. No obstante, mientras se debate sobre la corrección de su uso, está naciendo con fuerza un sector importante de mujeres que lo reivindican enérgicamente como un elemento identitario. Por ejemplo, en España, la asociación de mujeres musulmana «Insha Allah», entre muchas otras cuestiones, está reclamando una norma que garantice su libertad de elección. En este sentido, la familia y el entorno no las fuerzan a adoptarlo. (De Botton y otros, 2004, p. 135)*

No obstante, el fenómeno que ha desatado mayores comentarios en la actualidad hace referencia a la escolarización de las chicas musulmanas

mayores de doce años, ya que, en ocasiones, sus familias han impedido que fueran a la escuela. En estos casos, se ha llegado a criminalizar a toda la comunidad árabe-musulmana, vinculando esta situación puntual con las características intrínsecas de su cultura.

Ante los casos de las familias que interrumpen la escolaridad de las niñas cuando alcanzan la adolescencia, tanto el hecho de obligarlas a llevar a sus hijas a la escuela como todo lo contrario (obviar la situación para evitar el conflicto) no soluciona el problema. La solución, en cambio, pasa por establecer un diálogo igualitario con las familias que favorezca el entendimiento entre la institución académica y la comunidad cultural. La mayor parte de las veces el problema no está en que no deseen que sus hijos e hijas vayan a la escuela y aprendan, sino en algunas cuestiones organizativas o en aclarar ciertas dudas que provocan el desconocimiento o el recelo de las familias respecto a una escuela que no pertenece a su cultura.

Si luchamos por una educación igualitaria para todos y todas, necesariamente ésta ha de pasar por el respeto a las diferencias culturales. La cuestión radica en cómo las personas de diferentes culturas pueden acceder a los elementos culturales y conocimientos instrumentales más valorados socialmente sin que eso les exija perder su identidad. Se trata de promover la igualdad en los resultados, es decir, que todos los niños y niñas adquieran los conocimientos necesarios en la sociedad de la información (formación básica, informática, diferentes lenguas, etc.). Siguiendo con el ejemplo anterior, desde la perspectiva de la igualdad de diferencias, el problema de la escolarización de estas niñas musulmanas se ha solucionado simplemente con la presencia en el grupo clase de una profesora o una madre voluntaria de su propia cultura. Lo importante es que estas niñas adquieran los mismos conocimientos y resultados que esperamos del resto del alumnado sin que se vean obligadas a renunciar, si no lo desean, a su cultura.

Por ejemplo, en una escuela en la que abundaba el alumnado gitano, se estaba a punto de cerrar el comedor porque no iban más de tres niños cada día, a pesar de ofrecerse becas y ayudas. Toda la comunidad analizó conjuntamente la situación y se propuso que dos personas de su misma etnia trabajaran para ser un punto de referencia para las familias. La presencia de estas dos monitoras gitanas no sólo ha dado mucha confianza a las familias para dejar a sus hijos e hijas al comedor escolar, aumentando consecuentemente la matrícula, sino que ha producido una significativa reducción de los problemas de convivencia. Poco tiempo después, más de treinta niños y niñas acudían cada día al comedor.

Hay que ser conscientes de que, cuando aplicamos una etiqueta a todo un grupo cultural, se le está impidiendo la posibilidad de desarrollarse y de recibir una educación en las mismas condiciones que el resto del alumnado. ¿Por qué existen preconcepciones como que a las personas gitanas no les interesará aprender informática o idiomas?, ¿por qué se considera que los y las chicas gitanas o magrebíes no desean llegar a la universidad?, ¿por qué los hijos e hijas de los sectores privilegiados suelen tener carreras universitarias y en muy pocas ocasiones aprenden un oficio o alguna rama de la formación profesional?, ¿por qué se defiende como discurso la diversidad y el respeto por otras culturas, y luego no se tolera que existan escuelas, por ejemplo, sólo de personas gitanas o magrebíes? Necesitamos plantear la diversidad cultural no como un problema, sino como un nuevo reto para lograr una educación igualitaria que fomente el derecho de cada persona a ser diferente, pero que favorezca la posibilidad de acceder a determinados elementos culturales que le permitan su inclusión.

Hay experiencias como las de comunidades de aprendizaje, de las que hablaremos en el capítulo 7, que muestran cómo llevar a cabo este reto. En ellas se establece un contacto permanente entre la escuela y las asociaciones y entidades del barrio para llegar a propuestas de colaboración igualitaria y conseguir una educación de calidad para todas y todos, que contemple también las características propias de las diferentes culturas que conviven en el barrio. Las normas no vienen impuestas desde arriba sino acordadas entre las personas implicadas en el proceso de diálogo, que se construye de manera constante. En todos estos casos, la igualdad de diferencias no se lleva a cabo en las actividades extraescolares o culturales al margen de las aulas y los aprendizajes instrumentales, sino que impregna todas las actividades y relaciones del centro. Así, niños y niñas no sólo aprenden a través de los contenidos, sino también de la coherencia entre lo que se les enseña y lo que viven.

De esta forma, se consigue el paso de la modernidad tradicional a la modernidad dialógica, fundamentada en el diálogo igualitario y el consenso. En este caso, el diálogo y los acuerdos tomados fruto del consenso regulan las relaciones establecidas entre diferentes comunidades y culturas. El concepto de igualdad de diferencias responde a este giro dialógico, que está posibilitando la conversión de la sociedad actual en una sociedad más democrática y dinámica. Este concepto hace hincapié en la posibilidad de reconocernos como diferentes desde un plano de igualdad. Implica, por un lado, la superación de un concepto de igualdad asimiladora, homogeneizadora del resto de las formas culturales, y, por otro, la superación del concepto de diferencia propugnado por los

planteamientos relativistas, a través de los cuales se reproducen y acentúan las diferencias culturales y sociales. De este modo, se alcanza mayor plenitud en la participación social y se crea una sociedad multicultural fundamentada en la solidaridad y en valores universales que fundamentan la convivencia entre culturas.

Así pues, desde el paradigma dialógico se critica tanto la homogeneidad propugnada por la modernidad tradicional como la reproducción de situaciones de exclusión a la que conduce el relativismo. Sin embargo, la idea de que los niños y las niñas pertenecientes a culturas minoritarias que acuden a la escuela, a la universidad o tienen acceso a las nuevas tecnologías perderán progresivamente su *auténtica* identidad cultural, está muy extendida. Con la excusa de contribuir a mantener su cultura, se justifica que dichos colectivos queden relegados a una situación de exclusión. Contrariamente, el paradigma dialógico defiende que toda cultura es el resultado de un proceso de mestizaje, lo que conlleva una forma de entender los intercambios culturales como enriquecedores. Además, la igualdad de las diferencias hace posible la creación de unas condiciones libres e igualitarias de diálogo para la creación de este tipo de comunicación entre culturas. Como desarrollaremos más adelante, la igualdad incluye también la integración de la diversidad de género. En este sentido, cada vez más se está abogando por la inclusión en la sociedad y en el movimiento feminista de todas las mujeres, en oposición a la exclusión por razón de género, barreras económicas o identidad personal o colectiva.

Cuando se prioriza la diferencia sin tener en cuenta la igualdad, se logra el efecto de potenciar, consciente o inconscientemente, los efectos exclusivos más que los superadores de las desigualdades de partida. La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye el derecho de todo el mundo para escoger ser diferente y ser educado o educada en la propia diferencia. Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo y único de cultura que produce exclusión y desigualdad. Hablamos de *Diferencias* para basar la educación en la diversidad de culturas de las personas que asisten a las escuelas. De *Igualdad*, para asegurar que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. *Diferencias* que sirvan para promover, no sólo el mantenimiento, sino el desarrollo de las propias culturas e identidades. *Igualdad* para desarrollar todas las culturas e identidades y así lograr el cambio de la actual realidad cultural y social. En este sentido, la Europa multicultural, sobre la base del derecho fundamental de toda persona a una educación de calidad y a la propia cultura, ha de fomentar tanto la existencia de escuelas de diferentes

culturas (también árabes, gitanas, etc.) como escuelas basadas en el intercambio cultural entre diferentes culturas.

18. Trends in International Migration. SOPEMI 2002 Edition. www.oecd.org/document/36/0,234,en_2649_33931_2515108_119656_1_1_1,00.html.
19. Unión Romaní: www.unionromani.org.
20. Anuario Estadístico de Extranjería 2002. Ministerio del Interior en http://www.mir.es/dgei/.
21. Datos obtenidos de las Estadísticas de la Educación en España. 2002-2003. Datos Avance elaborados por la Oficina Estadística del MECD disponibles en http://www.mec.es/estadistica/Avance.html.
22. Datos extraídos de Las desigualdades de la educación en España, II elaborado por el CIDE (1999). Los datos se refieren a las siguientes comunidades autónomas: Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla la Mancha, Extremadura, Comunidad de Madrid, Murcia, La Rioja, Ceuta y Melilla.
23. Datos extraídos de Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2003

5

Niñas, adolescentes y adultas: propuestas educativas desde y para todas las mujeres

Desde nuestra propuesta de plantear una educación para todos y todas, es necesario reflexionar tanto sobre las discriminaciones que las mujeres han ido sufriendo, como sobre la gran influencia que tiene la educación en unos determinados roles de género. Esta necesidad se debe a la importancia que tienen estos aspectos en la socialización de todas las personas y las consecuencias igualitarias o desigualitarias que generan. Pero también es imprescindible que esta reflexión analice los procesos históricos y las ideologías que subyacen en las tendencias del movimiento feminista y en sus consecuencias educativas. Una perspectiva crítica implica también analizar críticamente las aportaciones positivas y negativas de los movimientos sociales.

En el siglo XX se ha avanzado mucho en la igualdad entre hombres y mujeres, se han dado importantes pasos como, por ejemplo, el acceso de la mujer a los recursos educativos. En este sentido, debemos destacar la lucha de los movimientos de mujeres para hacer posible que ellas mismas y en un futuro sus hijas pudieran recibir una educación. Se ha conseguido generalizar el acceso de la mujer a la educación, la creación de la escuela mixta, etc. A pesar de todo ello debemos remarcar que todavía queda mucha tarea por hacer y muchos interrogantes abiertos con el fin de superar definitivamente la discriminación por razón de género. Éstos son algunos de ellos: ¿cómo luchar contra las raíces sexistas que impregnan nuestra sociedad, nuestro día a día y nuestra personalidad?, ¿cómo desarrollar una educación y unas prácticas educativas y sociales realmente no sexistas que superen la socialización recibida a lo largo de toda la historia y que aún se reproduce en muchos ámbitos? En este capítulo trataremos de analizar y abordar algunas de las bases teóricas y las prácticas actuales encaminadas hacia este reto.

A pesar de los importantes avances logrados en este campo, todavía existen

barreras al acceso de las mujeres, por ejemplo, en posiciones sociales de privilegio, en altos cargos, etc., mientras que en el ámbito educativo existen todavía elementos que reproducen, por ejemplo, valores de responsabilidad-trabajo para mujeres y de poder-remuneración para hombres. Además, se ha entendido desde algunos sectores y prácticas educativas que la igualdad de géneros pasa por la integración de los valores masculinos para todo el mundo, presentándose como válidos para ambos géneros, mientras que aquellos identificados con *género débil* han sido rechazados.

Desde la pedagogía crítica, se propone plantear formas de reconvertir la jerarquía de valores actual, basada en conceptos como el de competitividad, hacia una jerarquía de valores que incluya los que han sido relegados y desvirtuados, como son la sensibilidad y la solidaridad. Se trata de fomentar una educación y socialización a lo largo de la historia que ha potenciado valores y formas de comportamiento opuestos entre géneros dicotómicos y que ha situado los masculinos por encima de los femeninos. Ello ha obligado tanto a hombres como a mujeres a conformar una identidad concreta para ser reconocidos como tales, generando al mismo tiempo una desigualdad que se ha presentado como natural (biológica).

Los movimientos de mujeres han demostrado cómo los roles sociales que desempeña el género masculino y el femenino son puras construcciones sociales que no tienen nada que ver con la diferencia de sexo. A esto podemos añadirle la progresiva aparición de colectivos nuevos que reclaman sus derechos: gays, lesbianas, *drag queens*, etc., y que están replanteando, junto con los movimientos de mujeres, la propia cultura y sociedad. La clave radica en reinterpretar y transformar las construcciones sociales del género masculino y femenino abriendo nuevas posibilidades de creación de la propia identidad en vez de reproducirlas o imponerlas como únicas opciones de vida.

Sin embargo, a pesar de estos avances, siguen existiendo discriminaciones sexistas en nuestra cotidianeidad y, también, en la educación. En muchas escuelas, por ejemplo, las niñas que desean llevar faldas deben pensárselo dos veces, puesto que muchos niños juegan a levantárselas o a mirar por debajo de ellas mientras se interpreta, por parte del mismo profesorado, como «cosas de niños» o como algo «normal a cierta edad». Incluso hay escuelas en las que actualmente se prohíben las faldas «demasiado cortas» para evitar situaciones desagradables entre niños y niñas. ¿Cuáles son las raíces que mantienen estas actitudes y las soluciones para resolverlas al margen de la libertad, conquistada por las mujeres, de vestir sin coacciones? Éstas son algunas de las preguntas que en la escuela, y desde la coeducación, se están planteando en el avance de

las conquistas feministas.

También, más allá de la escuela, constatamos que la mujer independiente, autónoma, con formación académica y una buena posición laboral es socialmente muy valorada. Sin embargo, muchas se encuentran con la necesidad, a veces difícil de resolver, de escoger, combinar o eliminar aspectos de sus actividades profesionales y/o de sus actividades personales. Las tareas domésticas son una de las actividades que las mujeres ocupadas laboralmente fuera del hogar relegan en otras personas, normalmente también mujeres (desde canguros a mujeres de la limpieza, cuidadoras, etc.). Esta situación, que en principio no tiene porqué dejar de ser beneficiosa para todas las mujeres implicadas, genera en ocasiones injusticias e insolidaridad. Por ejemplo, cuando las mujeres que trabajan fuera del hogar, al tiempo que reivindican la igualdad de derechos laborales con sus compañeros masculinos, no trasladan sus reivindicaciones al resto de mujeres como, por ejemplo, hacia las que limpian su casa. Una muestra de ello es cuando no se formaliza un contrato o cuando se pagan sueldos muy bajos a estas mujeres, sometidas a relaciones de desigualdad que las sitúan como mujeres *de segunda* que todavía no se *han liberado*.

El avance y consecución de una igualdad a nivel legal, entre otras cosas, ha generado un cierto estancamiento de las luchas feministas, mientras que desde muchos colectivos de mujeres que abarcan cada vez más ámbitos, se asumen los logros obtenidos y se sigue trabajando para conseguir avances en las discriminaciones que todavía perduran. Por ejemplo, aspectos como los malos tratos y las relaciones afectivo-destructivas a varios niveles, en todas las clases sociales y en cualquier edad, se convierten en algunas de las preocupaciones feministas y educativas actuales.

En este capítulo pretendemos exponer los planteamientos de la pedagogía crítica que contribuyan a superar los aspectos sexistas que continúan presentes en nuestra cotidianeidad así como en las prácticas educativas. De esta forma, realizamos un recorrido por las implicaciones educativas de algunos planteamientos feministas, exponiendo finalmente una serie de propuestas coeducativas acordes con el feminismo del s. XXI, propuestas, en definitiva, con la intención de alcanzar mayores cotas de igualdad entre géneros, de fomentar la solidaridad femenina y de dar la posibilidad a todas las personas y colectivos para que creen su propia identidad de género.

La educación femenina: la búsqueda de la igualdad

desde la diferencia

La consecución de la igualdad en la educación de las niñas y de las mujeres ha sido, y es, un largo proceso con multitud de obstáculos. Sin embargo en las últimas décadas se ha pasado de una discriminación explícita de la mujer en la educación, hasta conseguir una participación en condiciones formalmente iguales en los sistemas educativos. Este apartado presenta algunos de los aspectos que muestran estos cambios positivos de la educación femenina.

De la educación diferenciada a la educación mixta y de la mixta a la coeducativa

La educación femenina siempre ha tenido un carácter diferenciado de la masculina, además de plantearse de forma discriminatoria para el género femenino. Por ejemplo, Rousseau en su obra *Emilio, o De la educación* (1973) plantea una educación diferenciada alegando las diferencias naturales entre los sexos. Así, propone una educación masculina donde el hombre (Emilio) tiene que ser educado para ser un sujeto con criterios propios, libre y autónomo, mientras la mujer (Sofía) debe ser educada para servir al hombre con un papel de subordinación, anulando su propia voluntad a la voluntad de él.

Así, en los siglos XVIII y XIX en España, se plantea generalmente que los niños y las niñas deben educarse separadamente y que dicha educación debe dirigirse, en el caso femenino, hacia las tareas domésticas. Aun así, en el siglo xix, se van introduciendo en la legislación educativa y de forma paulatina saberes dirigidos a la educación femenina que hasta entonces se consideraban únicamente adecuados para los niños.

En el siglo XX se inician las primeras defensas de la escuela mixta. La Escuela Nueva, por ejemplo, es una de sus defensoras en busca de una sociedad más democrática, así como de un nuevo rol de la mujer. Los primeros cursos para mujeres fueron impartidos por la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE). Cabe destacar también el papel de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y de las escuelas mixtas de la Segunda República. Estas experiencias contracorriente son algunas de las que fueron demostrando que la asignación de roles sociales por razones de sexo podían cambiarse, puesto que formaban parte de las bases patriarcales de la sociedad y no de la naturaleza humana. Por tanto, se abría la posibilidad de cambiar muchas realidades sociales que hasta entonces habían sido consideradas naturales, es decir, podía cambiar la asignación de los roles por sexo.

Después de la Guerra Civil y durante el franquismo se prohíbe expresamente la escuela mixta y la educación de las niñas pasa a ser asunto de la Sección Femenina de la Falange. Así se implanta la escuela separada y la diferenciación de currículos, con una educación profundamente nacionalista ligada al catolicismo. A las mujeres se las educaba para ser madres y esposas y también se les limitaba el acceso a la educación superior.

Esta situación continúa hasta 1970, cuando se modifica la ley franquista mediante la Ley General de Educación[24] y se anula la prohibición de la escuela mixta, así como se generaliza en la Enseñanza General Básica el mismo currículo para niñas y niños. Este avance contribuía enormemente a superar las discriminaciones de género, aunque continuaban trasmitiéndose conocimientos sexistas debido a que, por ejemplo, la unificación de currículos consistía en generalizar las enseñanzas tradicionalmente masculinas para ambos géneros, dejando relegadas las que habían sido hasta ahora femeninas, manteniéndose la división de *carreras de ciencias* para los chicos y *carreras de letras* para las chicas. También el acceso al mercado laboral era más fácil para los hombres, incluso con la misma titulación académica.

El final del franquismo, el trabajo de los movimientos feministas y otros movimientos sociales, los procesos legislativos de la transición, etc., transformaron formalmente la escuela. Las discriminaciones formales y legales por género quedaron abolidas en todos los ámbitos de la escuela y la educación. La coeducación, a su vez, empezó a convertirse en un instrumento educativo aceptado de modo general y considerado una herramienta fundamental para conseguir la eliminación de las discriminaciones de género en las siguientes generaciones.

Tendencias coeducativas

Las mejoras en la educación femenina y el papel de la coeducación en la transformación de las desigualdades de género, contribuyen enormemente a la superación de las discriminaciones. Aun así, la realidad social y educativa muestra cómo algunas pretensiones iniciales no han sido aún alcanzadas y cómo han ido apareciendo nuevas problemáticas de género que requieren de acciones educativas para ser superadas. Por ello, aparecen nuevos planteamientos educativos que analizan cómo se están tratando desde las escuelas los roles de género y por qué siguen habiendo discriminaciones. Estudios como los de Subirats y Brullet (1988) han conseguido sacar a la luz muchas de estas discriminaciones. De esta forma, se han analizado aspectos como la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, el

carácter androcéntrico de la ciencia y el lenguaje, los roles de género transmitidos en los libros de texto, etc. Se constata, por ejemplo, cómo la enseñanza, que es una de las profesiones más feminizadas, cuenta con hombres en sus posiciones de mayor poder[25].

Mediante este tipo de análisis también sale a la luz como, en la transmisión de los conocimientos y los saberes, habitualmente no se incluyen las aportaciones femeninas a la ciencia y a la cultura. Por ejemplo, apenas hay mujeres referentes en la historia, y no parecen existir las mujeres filósofas, educadoras o científicas. De la misma forma se presuponen mayores y menores capacidades intelectuales a hombres y mujeres; por ejemplo, se atribuye una mayor facilidad de los niños por las matemáticas y de las niñas por el lenguaje. En ocasiones, el lenguaje utilizado, oral y escrito, contribuye a la transmisión de desigualdades. Muchos libros de texto mantienen estereotipos sexistas mediante afirmaciones e imágenes, mientras que en las aulas gran parte del profesorado hace uso del lenguaje únicamente en masculino. Principalmente, cabe destacar la existencia de un currículo oculto presente en las interacciones que se dan en la escuela tanto entre profesorado y alumnado como entre niñas y niños, niños y niños, niñas y niñas, etc.

El análisis de estos temas se propone denunciar el sexismo de la escuela mixta y ofrecer una perspectiva más igualitaria a la educación. Se pretende, también, que las niñas accedan a las profesiones que continúan siendo casi exclusivamente masculinas, reforzar su seguridad para tener un papel en los puestos públicos y de responsabilidad, a la vez que incluir los saberes y promover actitudes y valores que se han considerado tradicionalmente femeninos. En este sentido, se proponen medidas como la creación de nuevos materiales, la revisión de los ya existentes, así como de los libros de texto, el diseño e implementación de programas específicos sobre género, etc.

La actualidad coeducativa mantiene estas pretensiones pero también se está abriendo a nuevas perspectivas. Una de las preocupaciones del planteamiento coeducativo más reciente es la masculinidad[26]. La identidad masculina y las características que la determinan se ha transmitido tradicionalmente como un modelo único hegemónico caracterizado por el ejercicio del poder y la dominación sobre las mujeres y los hombres que no seguían este modelo. Sin embargo, tanto la identidad masculina como la femenina no son dos identidades basadas en un modelo único y excluyente, sino que la sociedad plural actual nos muestra una gran diversidad de género (Lomas, 2002).

Si hasta ahora la coeducación se había centrado especialmente en superar los arquetipos femeninos impuestos, se añade ahora también la superación de

arquetipos y estereotipos masculinos. De esta forma, se convierte en necesaria la transmisión de nuevos referentes masculinos que, desde la escuela, impulsen a los niños a crear nuevas formas de ser hombre y escojan libremente los roles atribuidos a su masculinidad. Una de las dificultades de esta nueva problemática recae en que «cualquier intento de definir el problema corre un gran riesgo de escorarse, bien hacia la broma o bien hacia el mal augurio, precisamente por la dificultad de encontrar unos conceptos adecuados» (Tomé y Rambla, 2001, p. 14).

Desde la coeducación, otra de las preocupaciones de creciente actualidad es la violencia de género asociada a las relaciones afectivas de maltrato; la coeducación es, en este sentido, una herramienta para su superación. El lenguaje, los textos literarios y publicitarios, etc., contienen en ocasiones elementos de esta violencia, aunque en las acciones violentas contra las mujeres, principalmente en las asociadas a las relaciones afectivas, es más explícita y más necesaria la acción educativa. La coeducación pasa por analizar los aspectos sexistas que transmiten y generan violencia de género en la publicidad, el lenguaje, la literatura, etc. Una propuesta muy concreta es la de trabajar esta problemática desde la educación afectiva y sexual, haciéndose necesario analizar los presupuestos en los que basamos el amor, la sexualidad, los modelos de atractivo, etc., ya que éstos son los que generarán el establecimiento de relaciones igualitarias o desigualitarias, incluso violentas (Gómez, 2004).

Sociedad, educación y movimientos de mujeres: avances y retrocesos

> *No podemos marcar exactamente en qué momento hubo mujeres que despertaron y se rebelaron. La Historia, escrita por hombres, se refiere desde tiempos muy antiguos a la voluntad de ciertos grupos de mujeres de no aceptar su condición. Pero la gran Historia ha enterrado nombres femeninos que sobresalieron* (Roig, 1981, p. 8).

Los cambios en la feminidad, la superación de desigualdades, la consecución de mayores cotas de igualdad, etc., han sido fruto del trabajo de muchas mujeres anónimas que, junto con las teorías sociales y educativas contemporáneas y el asentamiento de la sociedad actual, están reorganizando formas de vida y cuestionando roles asumidos hasta hace muy poco: desde el acceso a la educación y al trabajo, a los permisos laborales, el derecho de

maternidad, la vida en pareja y la distribución de tareas domésticas, entre otros. Conocer estos procesos permite desarrollar propuestas educativas que contribuyan a la superación de desigualdades de género.

Contracorriente: logros de la modernidad tradicional

Aunque como afirma Roig (1981) no podemos marcar el inicio de la emancipación femenina, el feminismo surgió como movimiento social ilustrado en el siglo XVIII y, desde entonces, fue evolucionando y diversificándose en diferentes tendencias, todas ellas basadas en la búsqueda de la igualdad. Desde su creación en la modernidad, el feminismo ha desarrollado prácticas transformadoras que se han convertido en conquistas: el derecho a votar, a pactar mínimamente el trabajo doméstico y el cuidado de las hijas y los hijos, a educarse, a acceder a cualquier formación cultural y a la inserción en el mundo laboral. El acceso a la educación fue uno de los grandes retos que se consiguió paulatinamente y que ha sido clave para todas las mujeres, pues abrió nuevas expectativas y esperanzas de futuro. Con la educación se adquirieron los instrumentos necesarios para enfrentar las situaciones de subordinación, luchando ante una sociedad patriarcal que había relegado a las mujeres a un segundo plano y obligaba a admitir relaciones verticales y desiguales, tanto en las familias como en el trabajo, en los ámbitos públicos y privados.

La década de 1960 tuvo un gran auge feminista. El movimiento estaba formado por mujeres que creían en la igualdad de derechos y los fueron conquistando, básicamente, en la legislación. Reclamaciones respecto al derecho a una remuneración igual por un trabajo igual y el acceso de todas a cualquier ocupación, la denuncia de la injusticia de un sistema que excluía a la mujer de la educación, el gobierno, las profesiones y otras actividades o puestos de trabajo prestigiosos, etc., eran algunas de las reivindicaciones principales. Estas reivindicaciones, englobadas dentro del que se ha denominado feminismo de la igualdad, ha conseguido grandes avances a lo largo de la historia aunque, como otros movimientos sociales surgidos de la modernidad tradicional, realizó en parte una equiparación entre igualdad y homogeneización.

Esta homogeneización se extendía tanto entre hombres y mujeres como entre mujeres. En el primer caso, en ocasiones se tradujo en una imitación por parte de las mujeres del modelo masculino y se pasó de la reivindicación de los mismos derechos a la imitación de actitudes, comportamientos e incluso vestimenta que se había considerado tradicionalmente como masculina. En casos más extremos se presentaron unas pautas de género que negaban todo aquello que tradicionalmente se había relacionado con la feminidad al

considerarlo como causa de las limitaciones que habían sufrido las mujeres. Una de las consecuencias, por ejemplo, fue el rechazo y crítica a quienes defendían o usaban cualquier forma de coquetería, ya que una mujer que pudiera ser presumida parecía incompatible con una mujer que reivindicara la igualdad de derechos. Dentro de estos parámetros, la idea de mujer feminista quedó desvinculada de aspectos como la preocupación por la imagen y la estética, la coquetería, el maquillaje, etc. Esta perspectiva propició una imagen de mujer feminista de la que gran parte de mujeres se distanciaban por no sentirse identificadas, potenciando su alejamiento también del movimiento.

La imitación del modelo masculino también incluyó la incorporación de lenguaje y actitudes propias de la masculinidad hegemónica, como forma de equiparación con los hombres. Sin embargo, ni todos los hombres eran identificables con los roles de la masculinidad hegemónica, ni todas las mujeres que buscaban su emancipación querían imitar un modelo que no les era propio.

Respecto a la homogeneización entre mujeres, el hecho de que el movimiento fuera encabezado principalmente por mujeres de clase media y alta y/o con estudios superiores, produjo que las amas de casa, las obreras, las pertenecientes a minorías étnicas, etc., no tuvieran muchas oportunidades para realizar aportaciones al movimiento feminista, y que no se reconocieran sus actitudes y acciones emancipatorias. Muchas optaron por alejarse del feminismo, e incluso rechazarlo, al entender que ellas eran de otra generación o que eso del feminismo era para mujeres que querían adoptar el rol masculino o que se consideraban *antihombres*.

Respecto a las repercusiones educativas, ya hemos mencionado cómo el acceso a la educación fue uno de los grandes avances propiciados por esta perspectiva. Otra de las importantes contribuciones realizadas ha sido el cuestionamiento de los argumentos basados en la naturaleza que determinaban los roles femeninos y los masculinos. La diferenciación del *sexo*, como aquello biológico que no determina los comportamientos ni las actitudes, del concepto de *género*, como la construcción social que depende del contexto y establece los roles femenino y masculino, plantea el determinismo biológico versus el determinismo social y comportó un paso decisivo. Partir de que la mujer no nace sino que se hace, permite que la educación participe en la formación de los roles de género y, por tanto, pueda configurarlo de forma más libre e igualitaria. También la coeducación, el análisis sexista de los contenidos educativos y la lucha por la igualdad dentro de las escuelas, han sido importantes contribuciones.

Por otra parte, el hecho de que el movimiento haya estado encabezado en

numerosas ocasiones por un grupo homogéneo de mujeres, ha generado que aquellos modelos femeninos que se presentaban como emancipados no incluyeran a mujeres de minorías culturales ni a mujeres con tipos de vida consideradas más tradicionales. Así, alumnas y familiares gitanas, árabes y de otras culturas minoritarias han percibido que su identidad cultural se presentaba como incompatible con la identidad de una mujer que lucha por sus derechos. No renunciar a esta identidad cultural las ha hecho rechazar en ocasiones su inclusión en reivindicaciones feministas que hubieran podido beneficiarlas, así como crear nuevos referentes dentro de su colectivo que potencien la separación de su exclusión social y económica derivada de su condición de mujer y de gitana, árabe, etc. Así, han percibido como impuesto el modelo que tenían que seguir para ser consideradas *mujeres liberadas* y han decidido en muchas ocasiones no optar por él.

Contra todo: crisis de la modernidad

Con los cambios sociales, el feminismo surgido bajo el lema de la igualdad fue entrando en crisis junto con todos los demás movimientos sociales que habían nacido en la modernidad. Siendo cada vez más homogéneo, se fue concretando en grupos minoritarios privilegiados, a la vez que iba dejando de lado las luchas igualitarias y se iba centrando en las conquistas decididas desde estos mismos grupos. Los espacios conquistados también empezaron a ser cuestionados, puesto que los parámetros bajo los que se había estado trabajando seguían siendo masculinos y esto se reflejaba en la cultura, la política y en muchas otras esferas públicas. Los valores ilustrados, y con ellos la igualdad, fueron acusados de haber provocado esa situación y surgieron movimientos como reacción a ellos. En este contexto, el feminismo de la igualdad empieza a ser sustituido en gran medida por el denominado *feminismo de la diferencia*, cuyas principales características son la legitimación de la diferencia y el rechazo a la igualdad identificada como homogeneización, así como la deconstrucción del concepto de género en su perspectiva más extrema.

El feminismo de la diferencia, de la misma forma que el de la igualdad, se ha ido desarrollando en diferentes perspectivas. Una de las principales parte de la existencia de categorías binarias que diferencian lo masculino de lo femenino y lo presentan como opuesto, haciendo hincapié en la diferencia de la mujer respecto al hombre. En este sentido, se defiende una *esencia femenina* de la que se derivan reivindicaciones como la maternidad o nombrar el mundo en femenino, entre otras. Una de las críticas que ha recibido esta idea es el peligro de naturalizar la diferencia entre mujeres y hombres y poner en cuestión los

avances feministas que partían de que toda diferencia femenina es social y no biológica. También se le considera como un planteamiento feminista desarrollado desde una perspectiva bastante elitista que no incluye a todas las mujeres, menos aún a las pertenecientes a minorías étnicas o a las que se encuentran en situación de exclusión social. Una perspectiva en la que, por tanto, no tenían cabida luchas conjuntas, ya que las enormes diferencias entre mujeres las harían imposibles.

El feminismo de la diferencia se vuelve más extremo cuando el post;modernismo, el deconstruccionismo y la genealogía del poder penetran en él promoviendo el relativismo, la deconstrucción del género y una organización social estructural basada en el poder. Para Bourdieu (2000), las mujeres han asumido una dominación masculina, transmitida a través de instancias sociales de origen ilustrado (Iglesia, Estado, escuela), a través del lenguaje y de una cierta violencia simbólica. Sin embargo, rechazar totalmente las construcciones sociales ilustradas y con ello el universalismo genera un relativismo donde todo es válido, nadie puede imponerse y tampoco nada puede ser conquistado. No hay nada mejor ni peor, por tanto, si nada es del todo malo ni nada es del todo bueno, ¿cómo se pueden analizar las discriminaciones que queremos superar?, ¿qué se entiende como libertad, como emancipación? La genealogía de Foucault (1984), como ya hemos comentado en el capítulo 4, defiende que todo son relaciones de poder y que las acciones de las personas siempre vienen motivadas por el poder y no por la solidaridad o el altruismo. Esta concepción de las relaciones, por lo tanto, no da la posibilidad de transformación hacia relaciones igualitarias, puesto que se parte de la idea de que en toda relación siempre hay alguien que está en una situación de superioridad.

En este sentido, todas las acciones de emancipación femenina que se llevan a cabo tendrían como resultado superar la posición de sumisión, un ejercicio de poder no siendo posible el establecimiento de una relación en un plano igualitario. Derrida (1989), a su vez, defiende la desaparición de las categorías y de toda verdad universal, ya que considera que unas y otras siempre han sido impuestas desde una concepción homogeneizadora que no ha tenido en cuenta la diversidad existente. Con estas premisas es imposible la existencia de una categoría universal de *mujer*, ya que las mujeres son muy diversas y sin dicha categoría, ¿qué sentido tiene un movimiento social que defienda sus derechos?

Esta perspectiva más extrema supera la concepción binaria masculino-femenino que limita la existencia y reconocimiento de colectivos como gays, lesbianas, transexuales, *drag queens*... que no se sienten identificados ni quieren sentirse obligados a seguir ninguno de estos dos modelos. Algunos de

estos colectivos creen encontrar aquí su posibilidad de expresión denunciando la opresión que ejercían sobre ellos las categorías binarias y universales establecidas desde una perspectiva hegemónica y homogeneizadora. Sin embargo, esta perspectiva no está promoviendo el reconocimiento de otras formas de género hasta ahora silenciadas, sino más bien la deconstrucción del concepto en sí. Es entonces cuando nos preguntamos: si el género en sí no existe, ¿cómo podemos defender que se reconozcan nuevas formas del mismo?

Las consecuencias educativas del feminismo de la diferencia han posibilitado el fomento de los valores considerados como femeninos hasta ahora desvalorizados, la valoración de las diferencias tanto de la mujer respecto al hombre como entre mujeres, y la liberación de hombres y mujeres identificadas con concepciones de género caducas que las limitaban. Sin embargo, hay más elementos a tener en cuenta. En este sentido, cabe preguntarnos cuáles son los planteamientos coeducativos si se tiende a naturalizar una *esencia femenina* y se identifica la masculinidad hegemónica con todo lo masculino, proponiendo su sustitución por lo esencialmente femenino. La necesidad de revalorizar aquellas actitudes, valores y comportamientos que se han atribuido tradicionalmente a la feminidad es una exigencia válida, pero dista de demandar una sustitución de todos los valores considerados masculinos por los considerados femeninos, ya que, ante una realidad conformada por un mosaico de identidades de género, este planteamiento no tiene cabida.

Como hemos mencionado anteriormente, la masculinidad y la feminidad son más amplias y diversas que dos modelos estáticos y opuestos, por tanto, una educación basada únicamente en los valores considerados como *esencia femenina* seguiría obligando a las personas a definirse en función de dos modelos, sin opción de crear nuevas formas de identidad de género.

Desde el feminismo de la diferencia tampoco se da voz a las mujeres que tradicionalmente se han visto excluidas de las reivindicaciones feministas. Si el feminismo de la igualdad las diluía dentro de un concepto general de mujer que homogeneizaba, el de la diferencia, al partir de la diversidad que conforma el género femenino, les impide realizar reivindicaciones conjuntas.

La perspectiva postmoderna y relativista ha tenido consecuencias más demoledoras en lo que se refiere a la relación entre niñas y niños. Si en épocas anteriores quizá podía existir una excesiva represión, incluso moralista, ante cualquier muestra de relación afectiva establecida entre niñas y niños, bajo una perspectiva que defiende la trasgresión de las normas se fomenta que se pasen por alto situaciones de abuso que sufren algunas niñas por considerarse o bien *cosas de niños*, o bien relativas, es decir, ni buenas ni malas.

Contra las desigualdades de género y a favor de la igualdad de las diferencias: la modernidad dialógica

Cómo hemos visto en el capítulo 1, nos encontramos en sociedades cada vez más plurales, no sólo por la diversidad de culturas que conviven sino también debido a la pluralidad de opciones sexuales, maneras de vivir y formas familiares. Aunque la sociedad continúa rigiéndose por formas hegemónicas de funcionamiento en muchos ámbitos, también está siendo cada vez más dialógica. El diálogo se extiende tanto en los ámbitos públicos como privados, cuestionándose los criterios de autoridad y surgiendo colectivos que, habiendo sido silenciados, ahora demandan ser escuchados. En cuestiones relativas al género, podemos observar cómo, junto a las mujeres que siempre han estado exigiendo sus derechos, ahora se incorporan otros grupos de mujeres que tradicionalmente no habían sido tenidas en cuenta en el discurso feminista (minorías étnicas, mujeres sin estudios universitarios), a la vez que se amplía hacia colectivos como los formados por gays, lesbianas y transexuales. También cabe destacar a los hombres heterosexuales que no se sienten identificados con los modelos masculinos hegemónicos y buscan nuevas formas de masculinidad basadas en cimientos más igualitarios.

De hecho, estas nuevas formas de género se han gestado en un contexto social definido por la emancipación femenina y la destradicionalización (Beck y Beck-Gernsheim, 2001). Es este proceso en el que las mujeres empiezan a cuestionarse los roles sociales impuestos por el género masculino. Ya no se trata tanto de combinar vida privada y vida pública, sino de cómo disminuir la tensión entre una vida propia y el «estar para otros». El proceso de *individualización femenina*, se define así como un tira y afloja entre lo obligado y lo deseado, lo impuesto y lo elegido.

En este contexto dialógico y plural, y ante estas voces que piden ser escuchadas, es necesaria una recombinación de la igualdad y la diferencia, donde se retoman los principios de la modernidad tradicional, pero esta vez para radicalizarlos y dar lugar a una segunda modernidad donde igualdad, libertad y solidaridad se defiendan en su pleno significado. Se hace así necesaria la existencia de unos derechos humanos globales que protejan a todas las personas pero que no las limiten ni les prohíban la libre expresión de su diferencia. Así se nos plantea una diversidad de género que pide los mismos derechos y quiere mantener al mismo tiempo su diferencia. ¿Cómo combinar la lucha, consecución y mantenimiento de la igualdad con el respeto y defensa de la diferencia? ¿Cómo articular de forma positiva nuestra particularidad con la globalidad?

El ataque postmoderno ha identificado la búsqueda de derechos universales, la globalización y lo colectivo como la causa de la pérdida de identidad, basándose en errores de la modernidad tradicional. Desde esta perspectiva, buscar nuestra identidad de género, crear nuestra propia feminidad y masculinidad se presenta como incompatible con una lucha colectiva contra las discriminaciones de género. Sin embargo, la propuesta de la igualdad de las diferencias es la de combinar identidad con universalidad, de forma que la pluralidad no implique exclusión sino que sea complementaria. Para ello es necesario partir de que la identidad de género ni está predeterminada ni deconstruida, sino que está en evolución, en continuo cambio y, por lo tanto, es abierta. No se trata de identidades de género estáticas e incompatibles con otras diferentes, sino de identidades abiertas dentro de culturas y contextos dinámicos que se van reformulando mediante el diálogo. Así, una identidad de género concreta no es la causa de la opresión sino que en todo caso sería la desigualdad en la que se encuentra y con la que interactúa, haciéndose necesario transformar este contexto y estas interacciones para que las identidades de género no sean excluyentes.

El diálogo entre mujeres, entre hombres, y entre mujeres y hombres, en definitiva, entre diversos géneros es, por tanto, imprescindible, ya que permite combinar nuestra particularidad (identidad de género) con la universalidad, cobrando sentido cuando nos sentimos sujetos sociales responsables de relacionar nuestra práctica personal con la práctica social. El diálogo significa tener en todo momento la disposición de cambiar la manera de pensar en función de argumentos de validez y en este sentido, por ejemplo, en el diálogo entre mujeres con y sin estudios universitarios o entre mujeres de diferentes culturas, nos acerca a una realidad más democrática para consensuar mayores cotas de libertad e igualdad. La cuestión es defender la igualdad de diferencias, el igual derecho a vivir de forma diferente, a escoger y conformar una identidad de género distinta.

Tendencias actuales del movimiento feminista y su repercusión educativa

Para desarrollar transformaciones en las relaciones de género hace falta algo más que plantearse el acceso a la educación, la entrada en el mercado laboral y en los espacios a los que la mujer ha tenido prohibido el acceso. Esta lucha fue muy útil, pero ha conducido a la necesidad de negociar ahora, entre todas las

personas y desde las diferentes instituciones, cómo queremos vivir y cómo podemos plantear la emancipación de la mujer en una sociedad más justa. No podemos obviar que nuestra socialización histórica está impregnada de subordinación y de desigualdad respecto a los hombres (Mackinnon 1993, 1989). Para ver los nuevos planteamientos del feminismo debemos partir del contexto de modernidad dialógica antes expuesta, que ante la destradicionalización, la emancipación femenina, los cambios familiares y la realidad plural y diversa así como la extensión continua del diálogo en todos los ámbitos, permite la reivindicación de nuevas formas de género. En este contexto aparece el feminismo dialógico, que tiene su base en dos principios fundamentales: la radicalización de los principios de la modernidad y la confianza en la acción de todas las mujeres para cambiar el curso de la historia. De esta forma, este feminismo recoge la voz de todas las mujeres desde la igualdad de las diferencias, es decir, el igual derecho a vivir de forma diferente, a escoger diferentes opciones de relación, familiares y sexuales. Permite así unir la globalidad y la particularidad y que cada mujer elabore su propia identidad mediante el diálogo con las demás, a la vez que pueda participar de luchas comunes con mujeres diferentes. La solidaridad es, en este sentido, un elemento imprescindible de dicho feminismo. Sin ella, las luchas conjuntas y el respeto y defensa de las diferentes formas de vida serían impensables.

Orientaciones educativas desde el feminismo dialógico

Desde la pedagogía crítica y en el planteamiento de una educación que pretenda ser no discriminatoria, se vuelve necesario partir de unos parámetros que la orienten hacia unas prácticas educativas igualitarias. Respecto al género, en este apartado presentamos algunas de las orientaciones que se ofrecen desde el feminismo dialógico.

Se hace necesaria «la radicalización del concepto de igualdad» de forma que supere las interpretaciones homogeneizadoras e incluya la pluralidad de voces, es decir, liberar el concepto de igualdad de esa carga que la presenta como imposibilitadora para el desarrollo de la particularidad de cada persona. Se trata de defender una igualdad de diferencias que permite el desarrollo individual de las diferentes identidades de género, a la vez que se crean colectivos unidos por la lucha a favor de los derechos humanos y de todas las mujeres.

Ligado a este planteamiento, se requiere «recoger las aspiraciones de todas las mujeres», de diferentes niveles académicos y diferentes culturas. Ante una realidad multicultural y plural y una tradición feminista que ha dejado de lado a gran parte de las mujeres, es necesaria una actualización del movimiento

feminista que incluya las aspiraciones de todas ellas.

El diálogo y la reflexión sobre el género son esenciales en una práctica educativa que pretenda superar las discriminaciones sexistas, de ahí la importancia de «crear espacios de diálogo y reflexión» mixtos, pero también sólo de hombres o de mujeres. Históricamente, a las mujeres se les ha dificultado su agrupación potenciando una competitividad entre ellas que propiciaba su desunión y, consecuentemente, su vulnerabilidad. Las mujeres han reivindicado estos espacios y, cuando los han creado, han potenciado la superación de su situación desigualitaria compartiendo su problemática común y sus soluciones conjuntas. Los hombres, por su parte, aunque hayan tenido más libertad de agrupación, han tenido menos espacios de reflexión sobre su condición masculina. Se necesitan, por tanto, espacios donde reflexionar conjuntamente sobre la masculinidad hegemónica que se les ha impuesto, definiendo qué es ser hombre y qué no, para que así puedan decidir individual y colectivamente su identidad masculina.

Propuestas coeducativas

Las prácticas educativas feministas coeducativas y no sexistas se han fundamentado en bases teóricas muy diversas, influyendo en mayor y menor grado en la superación de desigualdades, por lo que se plantea, entre otras necesidades, la de «clarificar las fuentes teóricas». Así, las bases feministas de la educación propician un tipo determinado de prácticas coeducativas, y desde el feminismo dialógico se plantean en este campo líneas de trabajo superadoras de la desigualdad y que se exponen a continuación.

Partiendo de una realidad donde las familias están cambiando --ya que en ellas penetra la democracia hasta en los ámbitos más privados--, encontramos que los referentes masculinos y femeninos son cada vez más diversos. De ahí la necesidad de «trabajar los nuevos roles de género». La idoneidad de estos roles no depende de sus características especificas femeninas y masculinas, sino de si se basan en principios democráticos y de si son libremente elegidos. Por ejemplo, una mujer emancipada que lucha por sus derechos de forma igualitaria y que, por tanto, es un modelo a seguir, puede ser una mujer casada o soltera, occidental u oriental, licenciada universitaria o con estudios primarios, etc. No existe un modelo único.

Si tradicionalmente se ha marcado de forma muy limitada el perfil de la mujer emancipada dejando fuera a todas las que por un motivo u otro no se sentían identificadas con el mismo, ahora se trata de defender una multitud de modelos de género. Respecto a la masculinidad, es necesario promover modelos

masculinos no hegemónicos ya que, para la consecución de relaciones más igualitarias, se necesitan nuevos modelos de mujeres y de hombres. Sin embargo, los niños en las escuelas y los hombres en los centros de personas adultas y en la sociedad en general se encuentran con una falta de referentes masculinos. No basta con rechazar el modelo masculino hegemónico desde la coeducación sino también de promover la transmisión de otros nuevos. Asimismo, cabe destacar el hecho de que los modelos de género homosexuales (gays y lesbianas) y transexuales, modelos igualmente válidos si son elegidos libremente, han sido tradicionalmente excluidos.

Junto a la educación para nuevos roles de género más democráticos, aparece el hecho de «trabajar relaciones igualitarias entre los géneros». Así, desde la coeducación se presenta la necesidad de trabajar sobre los cambios en las relaciones personales, de pareja y los roles sociales atribuidos a cada género. El análisis de las relaciones de poder dirigido hacia la promoción de relaciones basadas en pretensiones de validez, donde el diálogo igualitario sirva para ir construyendo dichas relaciones, es esencial desde la coeducación. Además, las relaciones afectivas y sexuales requieren ser tratadas especialmente en sociedades cada vez más igualitarias, donde sigue prevaleciendo la violencia de género. Amar y odiar no son dos caras de la misma moneda sino que son dos sentimientos opuestos e incompatibles: el primero implica la búsqueda de una relación igualitaria y el segundo se basa en pretensiones de poder.

La importancia de dar un giro a la educación afectiva y sexual pasa a ser un tema urgente y una cuestión que debemos plantearnos. La educación sexual que damos en las escuelas, ¿asegura o al menos contribuye a que las relaciones que establezcan en un futuro niños y niñas, o que estén estableciendo adolescentes y/o personas adultas sean igualitarias? ¿Aseguran que no vayan a enamorarse de personas que les maltratarán, que les despreciarán? Para certificar unas respuestas afirmativas, la educación afectiva y sexual debe profundizar en las bases de nuestra intimidad, en lo que consideramos y en lo que aprendemos en todos los ámbitos sobre lo que es amor, sexualidad, deseo, etc., para poder analizar qué elementos nos están dirigiendo hacia relaciones basadas en el amor y el respeto o hacia relaciones basadas en el desprecio y el maltrato.

Trabajar los diferentes roles, así como las relaciones afectivas y sexuales, no significa promover unos determinados modelos únicos de género o de relación. Contrariamente, la coeducación debe tratar de «promover la libertad de opciones», es decir, educar para escoger libremente. En esta libertad de

opciones, la igualdad de diferencias también incluye el «igual derecho a escoger de forma diferente», tanto en las relaciones afectivo-sexuales como en el estilo de vida, la profesión o ejercer el tipo de estudios a los que acceder, entre otros.

Centrándonos en las mujeres, la coeducación debe también radicalizar unos valores democráticos que permitan a las niñas y adolescentes mostrar su feminidad como ellas decidan, sin que eso implique ningún tipo de discriminación. Un ejemplo claro es la vestimenta. Históricamente se han reivindicado unas prendas femeninas como forma de lucha y se han rechazado otras como símbolos de la opresión femenina, pero ni las primeras han de ser obligatorias para que una mujer se considere emancipada ni las segundas deben ser una señal que identifique a las consideradas socialmente como oprimidas. Esto implica también que, por ejemplo, las niñas y adolescentes tengan derecho a vestir tanto minifalda como pantalones, tengan derecho a defender su feminidad sin implicaciones que las consideren no emancipadas ni justifiquen el acoso.

No podemos obviar la intrínseca relación entre *multiculturalismo y coeducación,* ya que las niñas pertenecientes a minorías étnicas y culturales se están incorporando a ritmos acelerados a las aulas tanto de escuela obligatoria como de centros de personas adultas debido a la inmigración, aunque ya sea habitual la incorporación de población gitana en nuestras aulas. La problemática del género se complica cuando se atribuyen a estos grupos preconceptos referidos a una mayor sumisión que repercuten en las maneras de relacionarse con el género masculino.

Como ya planteábamos en el capítulo 4, una de las problemáticas que aparecen actualmente es el uso del *hijab* por parte de algunas niñas para asistir a clase. Partiendo de que el derecho universal a la educación debería priorizarse, es necesario asegurar el acceso a la educación de todas las niñas, independientemente de las prendas que use.

Finalmente, nos gustaría plantear, acorde con el feminismo dialógico, la importancia que, desde la coeducación, se radicalicen los lazos de solidaridad entre mujeres como vía para superar muchas situaciones de desigualdad, tanto para la unión de mujeres de diferentes culturas, como para la unión de madres, hermanas, abuelas y profesoras que hagan que las niñas tengan referentes múltiples. Este tipo de solidaridad aún no está tan presente en nuestras aulas como debiera. También, en gran parte de los centros de personas adultas, las voces de las mujeres participantes, mujeres sin estudios universitarios, mujeres inmigrantes, etc., siguen estando relegadas a un segundo plano.

Así, el feminismo dialógico propone la solidaridad como una de las prácticas

coeducativas que debe trabajarse en los centros educativos, entre niñas de diferentes culturas, entre profesoras y familiares, entre mujeres adultas participantes de escuelas y mujeres adultas profesionales, etc. La solidaridad entre todas las mujeres de la comunidad educativa promueve que la lucha contra la discriminación sexista sea más fuerte y sus objetivos más alcanzables, impulsa también la existencia de referentes femeninos más plurales que ayuden a las nuevas generaciones a conformar su identidad femenina más libremente y, a las no tan nuevas, a transformar aquellos aspectos de sus identidades femeninas que no les gustan y a reafirmar aquellos aspectos positivos que ya tienen, que son muy válidos y pueden servir de referentes para otras mujeres.

24. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
25. En el curso 1998/1999, el 62,68% del profesorado no universitario son mujeres mientras que sólo el 14,85% son catedráticas (Grañeras y otros, 2001).
26. Congreso Estatal de Coeducación, en Oviedo, 13 y 14 de diciembre de 2002. Primera convención catalana sobre masculinidades, diversidad y diferencia, en Barcelona, 13-16 de marzo de 2003.

6

Educación permanente y trabajo. ¿Para todas las personas o sólo para las más jóvenes y mejor formadas?

En general, los sistemas educativos están pensados para la infancia y la juventud de forma que, con frecuencia, al hablar de educación permanente se piensa en actividades que se corresponden aproximadamente con una formación para personas adultas que llega hasta el equivalente de la educación secundaria de los y las más jóvenes. No se tiene suficientemente en cuenta que cada vez son más amplias las actividades educativas que se dirigen al conjunto de la población, en especial a aquellos sectores que ya han adquirido una formación básica e incluso universitaria. Como dice García Carrasco (1997, p. 2):

> *El diseño de los sistemas de enseñanza no ha sido pensado tomando en consideración al adulto, sino al sujeto todavía en formación; incluso pensamos que ni siquiera se considera el hecho de que muchas de las personas que permanecen en el rol de «en formación» son ya biológica y socialmente adultos.*

Pensando en el conjunto de la población adulta, hay que remarcar las consecuencias de la ampliación del período de escolarización hasta los 16 años, con la consecuente desnivelación de los saberes y certificaciones oficiales anteriores para buena parte de la población. En nuestro país --y en cualquier otro-- las personas que obtuvieron la formación básica hace unos años no salieron preparadas con todas las competencias que hoy se consideran básicas (pocas o ninguna noción mínima de inglés o informática, por citar algunas). Por ello, existe un elevado índice de personas que, después de la puesta en marcha de la LOGSE[27], se han quedado sin ninguna titulación básica, ya que el antiguo Graduado Escolar ha sido devaluado y sustituido por el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria.

La educación es un derecho de todas las personas, para toda la vida y sin

limitaciones de edad. Este derecho se incluye dentro del concepto de educación permanente, respondiendo a las nuevas necesidades formativas de la sociedad actual que se exigen y afectan a las distintas edades y ámbitos de la vida de las personas, entre ellos el laboral. La adquisición y renovación de conocimientos y habilidades se convierte en una necesidad que se habrá de desarrollar a lo largo de toda la vida para responder a las demandas sociales, y sobre todo laborales, de la llamada sociedad de la información. De hecho, el 39% de las personas matriculadas en educación de personas adultas y a distancia en el curso 2000-2001 eran mayores de 45 años, con el añadido de que el 10,3% superaba los 64 años de edad[28]. Esto significa también que, desde los sistemas educativos formales, se debe ser consciente de que su misión es la de iniciar la formación de unas personas que deberán actualizarla a lo largo de toda su vida.

La sociedad de la información ofrece, a la vez, nuevos retos y nuevas herramientas para las personas en todas sus facetas vitales: en el ámbito de sus relaciones privadas, en el mundo laboral, en sus relaciones con el Estado o en su pertenencia a la sociedad civil. La introducción de innovaciones en las empresas, en los hogares y en la vida social en general requiere una constante renovación-actualización de las competencias con la rapidez y la corrección necesaria para que personas, grupos e instituciones no queden desfasadas respecto a la evolución de la sociedad, al margen de las nuevas exigencias y, como consecuencia, excluidas de la sociedad de la información. Lo mismo sucede con los cambios, cada vez más acelerados, como la participación de las mujeres en la vida pública o la migración de la población, que constituyen grandes retos para la educación permanente.

La actual sociedad de la información ha puesto en evidencia la importancia de la educación como factor de democratización de la sociedad, de participación social y de crecimiento de la economía. Por un lado, la selección, el tratamiento y la producción de información son algunas de las habilidades necesarias para afrontar los incesantes cambios que acompañan el proceso de transformación social y económica. Por otro lado, la revolución tecnológica ha atravesado todas las esferas de la vida social, modificando los sistemas de producción y los procesos de interacción social. Por todo ello, se genera la necesidad de formar una mano de obra polivalente, con una formación básica muy sólida para evitar los procesos de exclusión social que genera esta nueva forma de capitalismo avanzado. Así pues, la formación, cada vez más necesaria, se convierte en instrumento de selección y, a su vez, en herramienta clave para combatir los ya mencionados procesos de exclusión social. Desde el año 2000 existe, a nivel estatal, el movimiento por una Educación Democrática de personas Adultas

(EDA), que se ha ido consolidando. Dicho movimiento está protagonizado por CONFAPEA (Confederación de Federaciones y Asociaciones de Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas)[29] y apoyado por la comunidad científica (profesorado universitario) y educadoras y educadores. su objetivo es el de potenciar una educación democrática que incluye la formación ocupacional como ámbito de la educación permanente, a lo largo de la vida, que debe responder a las nuevas y cambiantes exigencias de la sociedad.

Por otro lado, y a pesar de la voluntad de algunas políticas que pretenden minimizar el riesgo de brecha digital, la mayoría de los cursos de formación están dirigidos a personas que tienen un nivel de estudios superior o medio, repitiéndose de nuevo el ya citado *efecto Mateo*, puesto que se ofrece más formación a quien más tiene. Así, la brecha crece cada vez más entre las personas mejor formadas y las excluidas. Un ejemplo de ello es la ya existente brecha digital entre la población adulta --que, además, tiene sólo una formación básica-- y la más joven, con una formación superior. Este último grupo se ha formado en un contexto de educación permanente que incluye el reciclaje, mientras que el primero va quedándose al margen de las TIC, además de tener menos ofertas formativas.

Esto se convierte en un elemento decisivo para el desarrollo de la dualización cultural y social: las personas adultas (normalmente mayores de 45 años) que no poseen una titulación académica y, además, tienen pocas competencias en el uso de las TIC, quedan relegadas a los trabajos auxiliares sin valor añadido, fácilmente reemplazables. Así inician el camino de la segregación y marginación laboral que, en los ciclos económicos bajos o en situaciones de crisis, las llevan directamente al paro o, en el mejor de los casos, a la jubilación anticipada. Las estadísticas demuestran en este mismo sentido que cuanto mayor es el nivel de estudios mayor es la tasa de actividad. Así, las personas con titulaciones de educación superior tienen un 82% de tasa de actividad, superada solamente por la de las personas con estudios de doctorado que es del 85%[30].

Como se mencionaba en el capítulo 1, a mayor nivel educativo aumentan las tasas de ocupación, demostrando la falsedad de que «la universidad es una fábrica de parados». Ante esta evidencia, la supuesta problemática entre formación y empleo se deriva a afirmaciones tales como que «no se encuentra trabajo de lo que se ha estudiado». Sin embargo, las estadísticas demuestran que cuanto mayor es el nivel educativo, hay más personas con trabajos muy relacionados con la formación que han recibido.

Cuadro 7. Relación entre la formación recibida y el trabajo realizado

	Muy relacionado	Bastante relacionado	No tiene demasiada relación	No tiene ninguna relación	No consta
Todos	22,0	17,9	10,0	49,5	0,7
Ed. primaria y sin estudios	6,1	12,1	9,9	71,7	–
Primera etapa de Ed. secundaria	7,5	13,7	11,6	65,9	–
Formación profesional de primer grado	18,3	22,9	10,5	47,3	–
Segunda etapa de Ed. secundaria	20,1	23,9	12,6	42,8	–
Formación profesional superior	36,9	24,3	10,0	28,1	–
Estudios universitarios de ciclo corto	54,6	22,1	-6,8	16,0	–
Estudios universitarios de ciclo corto	54,6	22,1	-6,8	16,0	–
Estudios universitarios de segundo ciclo	55,9	22,6	-6,6	14,6	–

Fuente: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2003.

De esta forma, confirmamos la estrecha relación entre educación e inclusión laboral, así como la necesidad de una educación permanente de calidad, diversa y accesible a todas las personas, propiciando la superación de las desigualdades sociales y culturales y contribuyendo a transformar las discriminaciones presentes en el mercado laboral, haciendo hincapié en los colectivos más desfavorecidos.

La educación frente a las nuevas exigencias del mercado laboral y la sociedad global

A partir de la aplicación de la Ley General de Educación[31] se produjo un giro en los objetivos de la escuela, ya que tomó mucha importancia la preparación para la posterior incorporación al mercado laboral. Con el paso a la sociedad de la información este planteamiento cambia.

El aumento del paro, la inestabilidad en el empleo, la desaparición de muchas profesiones y la aparición de otras nuevas, la dualización laboral y social consiguientes provocan que la escuela deje de verse como el instrumento

meritocrático por excelencia. La presión de la adaptación al mercado de trabajo por parte de la escuela no surge de los responsables de la economía, quienes confían muy poco en la flexibilidad del sistema educativo. Esta presión surge, aparentemente de forma contradictoria, del propio sistema escolar que atribuye al mercado laboral una demanda de acercamiento. Esta proyección de los propios deseos responde tanto a la vieja inercia de un sistema educativo cada vez más burocrático y anacrónico en la actual sociedad de la información, como a la necesidad de legitimar una formación que responde a otros objetivos.

La mejor formación para el trabajo que puede proporcionar la escuela es un alto nivel de aprendizajes básicos y polivalentes que faciliten los reciclajes que posteriormente vayan siendo necesarios en los sucesivos puestos de trabajo que se vayan ocupando. Los saberes que se adquieran en la educación obligatoria, por ejemplo, constituirán una importante base formativa para seis u ocho décadas más de vida. Es imposible proporcionar una formación actualizada para todo ese período de tiempo. Por el contrario, la escuela puede dar fundamentalmente saberes no caducos, como las destrezas del aprendizaje.

Por otro lado, se cree que la mejor forma de encontrar un buen trabajo es «tener un buen enchufe», por lo que muchos y muchas jóvenes creen que los estudios no sirven, a pesar de las evidencias estadísticas presentadas anteriormente, que demuestran lo contrario. Sin embargo, para los empresarios y las empresarias es algo importante que, además, exigen, lo que hace pensar a los y las jóvenes que sufren el llamado «fracaso escolar» que tienen menos posibilidades de conseguir un puesto de trabajo, y más teniendo en cuenta que ellos y ellas no tienen «enchufe». En general, la opinión de sus familias y de la gente que les rodea tampoco difiere de las suyas por lo que respecta al mundo laboral, lo que añade dificultades a un proceso de reflexión que permita un análisis real de las exigencias del mercado laboral, tanto para una correcta orientación laboral y formativa como para promocionar propuestas alternativas de ocupación y formación.

Debido al modelo de funcionamiento que rige en la mayoría de las instituciones educativas y centros de formación, existe el riesgo permanente de reproducir las mismas actitudes y valores económico-culturales que predominan en el conjunto de las estructuras de la sociedad: una formación excesivamente orientada al empleo y demasiado poco centrada en un concepto amplio de trabajo, concentración del poder en unos pocos cargos, excesiva delegación en las personas elegidas o nominadas, metodología de trabajo que facilita la inhibición y la falta de crítica a los máximos responsables, mucha dependencia de las subvenciones externas, falta de control económico por parte de todas las

personas, escasa evaluación sobre la coherencia con los fines establecidos y la consecución de los objetivos marcados, etc. De esa manera, se fomenta un modo de comportamiento que en nada favorece a las personas, ni al funcionamiento armónico y eficaz de las estructuras al servicio de ellas.

Para pasar de reproducir a transformar estas concepciones es necesario desarrollar programas que superen las inercias del modelo económico dominante a partir de propuestas que vayan más allá. Ello se da por un desarrollo integral desde las estructuras locales y las capacidades de los sujetos, partiendo de las propias características y competencias, con el fin de desarrollar tanto las potencialidades individuales como las colectivas. Es necesario, además, abrir las instituciones educativas hacia un discurso más amplio, que contemple las distintas posibilidades de desarrollo a partir de un análisis crítico del modelo que se está promocionando desde los centros educativos. En este sentido, deben ser permeables a las experiencias alternativas que ya funcionan y abrir los centros a las personas y a la comunidad, de tal manera que sean las mismas personas las protagonistas de las decisiones que afectan a su propio desarrollo.

Por otro lado, la educación debe dar respuesta a las exigencias originadas por el mundo del trabajo/empleo aunque sin ser reducida a una función laboral. La educación no tiene que limitarse exclusivamente a dar respuesta a todo aquello que se pide desde el mercado, aunque sí debe proporcionar las herramientas y las posibilidades para que nadie quede excluido de él y tenga la oportunidad de acceder.

Además, la educación debe dotar a las personas de los instrumentos necesarios para un análisis crítico de la sociedad global y de la información. Ello implica una educación con una finalidad de transformación, no únicamente de la persona que se forma, sino de su entorno. El desarrollo comunitario es, en sí mismo, un fin de la formación. Las personas pueden actuar sobre su entorno a partir del conocimiento, de la reflexión grupal y de la formación.

Por otro lado, es necesario promover acciones afirmativas para los grupos menos formados (que en muchos casos pertenecen a los colectivos cultural y socialmente excluidos o con riesgo de exclusión) y favorecer una mayor igualdad de oportunidades.

Además, se deben articular sistemas de formación no excluyentes a partir de programas más flexibles para todas las edades, culturas y niveles formativos. Desde esta perspectiva, cabe reflexionar sobre el efecto real y la eficacia de algunos programas de formación ocupacional. Estos cursos, que deberían ir dirigidos a superar las dificultades de acceso laboral de los colectivos más

desfavorecidos, cuentan, sin embargo, con más de la mitad del alumnado con estudios secundarios o superiores. De hecho, mientras un 18,7% del alumnado es titulado universitario, sólo un 0,3% carece de estudios y un 0,8% tiene estudios primarios sin certificado escolar[32]. También es necesario plantearse si son efectivos algunos tipos de agrupaciones específicas para determinados colectivos, agrupaciones que parten de su déficit o de su caracterización problemática. En muchos casos, y como hemos tratado en el capítulo 3, esa separación genera un nivel muy alto de *estigmatización* que no permite la superación de los déficit, sino todo lo contrario, los refuerza.

Finalmente, un modelo basado en la pedagogía crítica también debe incluir los diferentes niveles y competencias de todas las personas a partir del reconocimiento de varias experiencias, desde las más prácticas a las más teóricas. En este sentido, se deben reconocer las diferentes formas de aprendizaje y realización de tareas y acreditarlas de tal manera que todas las personas puedan tener la opción de una certificación de sus conocimientos, tanto si provienen de situaciones formales de aprendizaje como informales. De ello trataremos más adelante en este capítulo.

Una educación para todas las personas a lo largo de la vida: superando el edismo

El edismo es el prejuicio que considera que el aumento de la edad es un inconveniente para el aprendizaje. Aunque la experiencia de cada día nos muestra nuestra propia capacidad de seguir aprendiendo, no ha sido hasta hace relativamente poco que diversas investigaciones han confirmado aquello que en nuestra vida práctica todos y todas hemos experimentado. Hasta la década de 1950, la adultez se consideró como una etapa estática y en declive intelectual. Podemos decir que el modelo compensador de la educación ha estado dominado por las teorías del déficit[33]. A causa de esta consideración, las prácticas educativas tendían a infantilizar a las personas adultas y a reproducir los esquemas de «la escuela»: líneas pedagógicas, métodos, recursos didácticos e incluso materiales.

Además, aún existe la creencia de que la gente joven sabe realizar mejor las tareas dentro del ámbito educativo que la gente adulta, porque asimilan mejor los conocimientos. Sin duda, el convencimiento de que a determinadas edades ya no es viable la formación está muy extendido. Parece ser entonces que se establece una edad para el aprendizaje de la que la adultez queda al margen. A

pesar de que se proclama la necesidad de una educación para toda la vida en las políticas europeas de educación[34] y en todos los ámbitos de reflexión social, se continúa estableciendo la juventud como edad para los aprendizajes y la adultez para otras funciones sociales, como puede ser el trabajo.

La educación articulada a partir de las exigencias del trabajo de la sociedad industrial, prioriza la adquisición de un saber enciclopédico y de aquellos conocimientos técnicos que requiere el progreso del industrialismo dando a entender que estos conocimientos son perennes. Predomina así una visión estática de la educación y de los aprendizajes que se han de desarrollar a lo largo de la vida. A causa de la falta de consideración de las capacidades de las personas adultas, de las diversas formas y bagajes culturales, la experiencia y el saber popular, en vez de ser reconocidos, son considerados como obstáculos que hay que superar con el fin de ilustrar a las personas sin formación y erradicar sus prejuicios y supersticiones.

En este sentido, la falta de confianza en las capacidades de reflexión y actuación de las personas por su bajo nivel de instrucción y por su edad ha provocado que éstas se vieran desplazadas de la formación y del reciclaje profesional, de la organización y de la gestión de los centros, proyectos o experiencias educativas y culturales en general. Todo ello ha generado la segregación y exclusión de los procesos de formación de las personas de más edad, con el argumento de que no tienen capacidad para aprender. El edismo afecta sobre todo a las personas mayores de 45 años que han tenido experiencias educativas escasas (durante su infancia y adolescencia) y que han dedicado la mayor parte de su vida al trabajo. En la sociedad occidental en general, y de manera especial en la educación, se establecen muros entre las actividades propias de cada edad. De esta manera, se limita o excluye a las personas en función de la edad que tengan. Esta concepción ha llevado a negar las posibilidades de aprendizaje y la igualdad de derechos educativos para todas las personas, sobre todo para las más mayores, relacionadas de manera especial con la educación básica.

Esta forma de segregación, promovida por la comunidad educativa en general y practicada por educadoras y educadores, hace que las personas mayores vivan el acceso y los procesos de formación con angustia debido a la propia convicción de que ya no pueden aprender y a veces se oigan afirmaciones como: «A mi edad ya no puedo aprender nada, tengo la cabeza muy dura». Todo ello, unido a las características del modelo académico de la formación y sus vías de acceso y selección, lleva la experiencia al fracaso en muchos casos, aumentando así las estadísticas que ratifican la creencia de que

la edad propia para formarse es la «juventud».

Ahora bien, el trabajo y la vida en la sociedad de la información requieren, tal como hemos comentado, constantes y nuevos aprendizajes. Ante ello, este tipo de concepciones y prejuicios edistas no generan otra cosa que la exclusión de las personas adultas. Además, no se tiene en cuenta que, de hecho, durante la adultez se produce un desarrollo constante que requiere de múltiples aprendizajes, muchos de ellos distintos a los escolares. Pero debemos tener presente que esta creencia ha estado avalada durante muchos años por los resultados de investigaciones que corroboraban los prejuicios sociales y científicos en torno al deterioro de la inteligencia con el paso de los años. Aquí señalaremos sólo algunas aportaciones significativas.

La inteligencia adulta

La teoría psicométrica de la inteligencia de Wechsler (1958) y la teoría genética de Piaget (1973), entre otras, establecen qué edades son las mejores para aprender. La primera apunta una inflexión en sentido descendente alrededor de los 20 años y la segunda interpreta que el proceso de crecimiento de la inteligencia concluye entre los 13 y los 15 años. De esta forma, las teorías sobre la inteligencia más influyentes desde la perspectiva de la psicología de la educación han omitido las posibilidades y la riqueza del aprendizaje en la vida adulta al localizar la capacidad de aprendizaje en unos períodos concretos de la vida a partir de los cuales empieza a decrecer. Así, el modelo deficitario de las capacidades cognitivas de la adultez ha contribuido a legitimar científicamente la falta de atención educativa y cultural en esta etapa.

Por suerte, estas concepciones edistas han sido desmentidas en la práctica por el ilusionante esfuerzo de muchas personas adultas que se han demostrado a sí mismas y a las demás su gran capacidad de aprendizaje. A su lado, tres grandes líneas de investigación han venido a avalar ese esfuerzo clarificando los errores anteriores y demostrando que la inteligencia adulta puede crecer a lo largo de toda la vida. La primera línea de investigación se basó en tests longitudinales y demostró cuantitativamente que la inteligencia adulta podía crecer. La segunda diferenció entre inteligencia fluida y cristalizada y, luego, entre inteligencia académica y práctica, clarificando que un tipo de inteligencia podía ir decreciendo mientras la otra iba aumentando. La tercera y más reciente demuestra cómo todas las personas tienen una inteligencia cultural que depende no sólo de lo que individualmente podemos resolver, sino también de lo que somos capaces de hacer en diálogo con otras personas.

Desde la primera línea de investigación, y a diferencia de los resultados que

arrojaban los tests transversales, los estudios longitudinales demuestran cómo determinados aspectos de la inteligencia se mantienen e incluso progresan durante toda la vida hasta la vejez (Schaie, 1983).

Cattell (1971) abre la segunda línea cuando establece la diferencia entre *inteligencia cristalizada* e *inteligencia fluida*. El concepto de inteligencia cristalizada se refiere a un conjunto de habilidades socialmente valoradas, que se consideran importantes para el mantenimiento de una cultura determinada y en las que están incluidos procesos cognitivos básicos como abstracción, razonamiento, deducción de relaciones, adquisición de conceptos, resolución de problemas, etc. Algunas de las habilidades que reflejan la inteligencia cristalizada son la comprensión verbal, la capacidad de evaluar situaciones prácticas a partir del conocimiento de las normas y convenciones sociales, la capacidad de razonar, de realizar determinadas operaciones y cálculos relacionados con la vida cotidiana, etc. En cambio, el concepto de inteligencia fluida implica el mismo tipo de procesos cognitivos básicos que la inteligencia cristalizada, pero se manifiestan en un conjunto de habilidades diferentes: la capacidad de razonar con contenidos abstractos, como las series de letras o el razonamiento lógico, la capacidad de identificar diferentes sistemas de clasificación de objetos, la capacidad de completar patrones visuales, etc. La diferencia, pues, entre inteligencia fluida y cristalizada es que la primera se edifica sobre una base fisiológica, siendo sensible al deterioro con el paso del tiempo, mientras que la segunda depende de manera importante de tareas y habilidades determinadas culturalmente (García Madruga y Carretero, 1985, pp. 149-150), basándose en la experiencia y el contexto sociocultural en el que la persona interviene y desarrollándose a lo largo de toda la vida.

El concepto de inteligencia cristalizada ha evolucionado hacia la noción de *inteligencia práctica* gracias a los trabajos de Cole y Scribner (1982), quienes recogieron las aportaciones realizadas por Vigotsky y sus colaboradores. Gracias a estos trabajos, la inteligencia práctica muestra la «universalidad de las capacidades cognitivas básicas». Actuaciones diferentes no implican un mayor o menor nivel de capacidades o de inteligencia, sino distintas formas de operar según las características del contexto sociocultural en el que la persona se desenvuelve y en función, también, de si ésta ha participado o no en ámbitos formales de aprendizaje. El hecho de que las capacidades cognitivas básicas se consideren independientes y desligadas del nivel académico de instrucción ha dado un nuevo impulso al desarrollo de la educación desde una óptica integradora de las diferencias cognitivas y culturales. Así, el nivel de inteligencia y las capacidades cognoscitivas de las personas ya no deben medirse sólo con

instrumentos y desde parámetros académicos occidentales, sino que se tienen que tener en cuenta también otras conceptualizaciones y competencias que se han conformado al margen de la institución escolar y junto a otras culturas.

Un tercer aspecto importante es una concepción de la inteligencia que tiene como base las interacciones sociales y el diálogo. Nos referimos a la inteligencia cultural, que volveremos a comentar en el último capítulo, definida como el desarrollo intelectual que se efectúa a partir de procesos colectivos de aprendizaje en los que confluyen las conceptualizaciones, interpretaciones y construcciones adquiridas tanto desde la inteligencia académica como desde la inteligencia práctica. Es precisamente en el proceso de construcción colectiva del aprendizaje mediante el diálogo (desde las diferentes construcciones intelectuales: académica y práctica) que pueden superarse las limitaciones que generan cada una de ellas. Así, la interacción entre inteligencia académica y práctica, cada una con sus propias conceptualizaciones, estructuración y su propio lenguaje, es generadora de nuevos significados y de creación de conocimiento. El aprendizaje basado en el diálogo se halla, pues, en el trasfondo de los procesos de actuación y de relación tanto en los ámbitos formales como en los no formales. De este modo, el concepto de acción comunicativa nos sirve para proponer este nuevo concepto de inteligencia que recoge, por una parte, las aportaciones de investigaciones anteriores en la línea de la inteligencia cristalizada y práctica y, por otra, la base comunicativa y dialógica de Freire, y nos permite superar los prejuicios edistas que pretenden limitar las capacidades intelectuales de la mayoría de las personas.

Las competencias

En el ámbito de las competencias lingüísticas fundamentales para todos los procesos de aprendizaje, y en la misma línea de estos últimos autores, son interesantes las aportaciones de Chomsky (1977) y las elaboraciones de Bernstein (1990). El primero diferencia entre *competencia* y *actuación*; muestra cómo todas las personas tienen las competencias o la capacidad necesaria para generar lenguaje y utilizar las reglas gramaticales. Sin embargo, existe una gran variedad de actuaciones y de usos lingüísticos que aparecen en función de factores como los ambientales o los educativos. Ahora bien, el reconocimiento de la capacidad universal de generar lenguaje nos ha permitido superar las concepciones del déficit lingüístico que ha presidido la acción educativa de los grupos sociales no privilegiados, así como desarrollar una modelo de acción basado en el lenguaje que nos ofrece la posibilidad de fundamentar la acción social en una competencia universal.

De este modo, todas las personas, independientemente de su estrato social o de su cultura, pueden participar en condiciones de igualdad en todos los ámbitos de participación social y cultural. Por supuesto, ello debe hacerse extensivo a los ámbitos educativos, en vez de basar la educación en los argumentos de poder, es decir, en lo que dice el experto, se debe fundamentar en el poder de los argumentos colectivamente acordados. La confianza en las capacidades de las personas y el aprendizaje dialógico generan expectativas positivas de educación que redundan en un aprendizaje más rico y acelerado. La aceleración hace referencia a la necesidad que tienen los grupos sociales que se encuentran en desventaja de aprender y adquirir el mayor número de habilidades, de forma que puedan acceder a todos los recursos y a todos los ámbitos de participación social.

Teniendo en cuenta las anteriores teorías presentadas sobre inteligencia y competencias, el derecho de todas las personas a la formación implica la lucha contra la mentalidad que tiende a colonizar nuestra vida social y privada, muy arraigada en muchas de las dinámicas de las instituciones culturales y educativas y la lucha contra los prejuicios edistas, es decir, la discriminación que se ejerce por razón de la edad.

Acreditar y homologar las competencias

Si la transformación de la estructura ocupacional viene determinada por el crecimiento del nivel de preparación o capacitación de la población, es imprescindible asegurar un buen nivel para todas las personas, porque las titulaciones de mayor nivel académico proporcionan un acceso más rápido a ocupaciones de mayor calidad. En cambio, las personas que no disponen de estas titulaciones sufren más el riesgo de estar desocupadas o de acceder a ocupaciones precarias.

En este sentido, es importante priorizar la ampliación del acceso a una educación superior al máximo posible de personas como estrategia fundamental en la lucha por la igualdad de oportunidades y en la integración de los grupos socialmente excluidos. Cada vez más personas adultas quieren acceder a la formación reglada --formación básica, universidad, formación profesional de grado superior, postgrados, etc.-- para mejorar sus posibilidades laborales o, simplemente, su formación en general. Estas personas llevan adquiridos una serie de aprendizajes y competencias en contextos no formales relacionados con la propia experiencia profesional fuera del marco de la educación formal, que se corresponden muchas veces con aprendizajes que se propondrán en los

diferentes cursos y, sin embargo, no son reconocidos ni validados como tales. De esta manera, todos los aprendizajes adquiridos al margen de la institución educativa quedan exentos de acreditación, cosa que agranda la brecha existente entre las personas tituladas y las que no lo están.

Además, a raíz de la inclusión de personas provenientes de otros países en el mercado laboral, el tratamiento de la acreditación debe plantearse desde una doble perspectiva: por un lado, la acreditación y la homologación de titulaciones extranacionales y extracomunitarias (tal como se recoge en los Libros Blancos de 1993 y de 1995 de la UE) y, por otro, la acreditación mediante procedimientos y métodos que tengan en cuenta el aprendizaje de la experiencia práctica de las personas y en los que cabe incluir diferentes referentes culturales.

Hasta que no se reconozca esta variedad amplia de habilidades, las personas que carecen de habilidades académicas quedarán sistemáticamente excluidas. En este sentido, se están realizando esfuerzos desde diferentes ámbitos (CREA, 2001-2004*b*) para que se tengan en cuenta las habilidades prácticas y comunicativas, ya que las personas, a partir de su experiencia práctica, pueden desarrollar actividades y conocimientos no menos importantes que los que puedan desarrollarse en contextos académicos. Por el contrario, reconociendo las experiencias y aprendizajes que las personas obtienen en el lugar de trabajo, en casa, en la comunidad, en el trabajo voluntario, en el tiempo de ocio, etc., los y las participantes no tradicionales pueden ver favorecido su acceso o retorno a sistemas de educación formal.

Según la perspectiva pedagógica crítica, estas habilidades deben ser reconocidas socialmente y las personas que tienen habilidades de tipo práctico deben tener la opción de que se les reconozcan para acceder a la formación académica que opten. Del mismo modo, los currículos académicos deben saber aprovechar el bagaje experiencial de estas personas, tener mayor flexibilidad para adaptarse a los distintos itinerarios formativos y procurar el desarrollo de procesos de aprendizaje que generen condiciones sociales igualitarias de acceso al sistema educativo o de inserción en el mundo laboral. Así pues, se hace necesario revisar de qué manera los centros adecuan o no la oferta educativa a las necesidades formativas reales de las personas, así como ofrecer un puente entre la experiencia y los procesos de formación y cualificación.

Para esta tarea se hace imprescindible detectar las necesidades de formación, reconocer y validar las competencias, implementar la formación y convalidar estudios u homologar titulaciones, así como también transformar la estructura y la organización educativa para adaptarla a las exigencias de la educación permanente. Para ello, se debe superar la perspectiva academicista

de la evaluación de competencias y conocimientos para pasar a utilizar instrumentos de diagnóstico flexibles que incorporen las habilidades comunicativas y prácticas que las personas adultas desarrollan en su proceso vital y profesional y, en definitiva, flexibilizar el sistema educativo en todas sus dimensiones. Los sistemas de acreditación han de contemplar las diversas formas de entender y adquirir conocimientos para evitar el peligro de estandarización de los sistemas de evaluación de la experiencia, con la finalidad de superar los instrumentos academizantes y no perpetuar la visión etnocentrista existente en sociedades que son cada vez más pluriculturales.

Teniendo presente estos condicionantes, son muy importantes todos aquellos mecanismos que favorezcan la superación de barreras para la educación y la formación, como los sistemas de acreditación y de reconocimiento de la experiencia y los conocimientos previos de las personas, en el trabajo, en la comunidad, en actividades voluntarias no remuneradas, en experiencias de la vida cotidiana, en el ocio, en la formación continua, etc. Con ello se favorece la obtención de las certificaciones demandadas en el mercado laboral y se amplían las vías de acceso a la formación que se prolongan a lo largo de toda la vida.

Este tipo de políticas lleva años aplicándose en los países más desarrollados de Europa. Sin embargo, en España no existe todavía ningún sistema estatal de acreditaciones que anuncie el hecho de homologar la experiencia de las personas, aunque está previsto desde hace ya algunos años y ha sido recogido en la ley de Formación Profesional.

Las políticas de acreditación de la experiencia permiten proveer a un sector muy amplio de la población de beneficios importantes para su educación permanente, tales como:

- Facilitar el acceso al sistema formativo formal a personas adultas con poca experiencia académica que, de otro modo, no podrían acceder. Éstas, al quedar excluidas de los procesos de formación, también quedarían excluidas de las dinámicas de promoción social.
- Acreditar aquellos conocimientos equiparables en calidad a los obtenidos a través de mecanismos de aprendizaje formal.
- Acceder a un proceso riguroso de evaluación para garantizar esa acreditación.
- Obtener una titulación para el aprendizaje y las competencias obtenidas a través de la experiencia.

La valorización de los conocimientos adquiridos por la persona a lo largo de

toda su vida supone iniciar nuevos modos de reconocimiento de las competencias, puesto que los sistemas existentes de acreditación adolecen de los mismos problemas que la evaluación. En España, por ejemplo, las personas adultas que quieren certificar su experiencia profesional o ampliar su formación dentro de una rama profesional deben hacer un examen para acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio o Ciclo Formativo de Grado Superior y cursar todas las asignaturas, tanto si son teóricas como si no lo son. Solamente se les exime de las horas de prácticas si pueden demostrar que han estado trabajando de manera «regular» en la profesión a la que teóricamente se accedería con la titulación que intentan obtener. En el examen que les permite acceder o no a la cualificación profesional se les evalúa sobre su conocimiento de lengua castellana, lengua extranjera, matemáticas, etc., pero no se tienen en cuenta sus competencias en el desarrollo de la actividad en la que supuestamente sí tiene años de experiencia. Esto hace que personas que poseen competencias en el desarrollo profesional encuentren barreras para su incorporación a la formación y al reciclaje profesional y queden excluidas de éste.

Como se puede observar, la propia organización del sistema de acreditaciones y de acceso a la educación se convierte en un factor de exclusión si olvida a las personas en el proceso de concreción de los criterios para demostrar que se tiene un conocimiento válido. Por ese motivo, es muy importante que la metodología y los instrumentos para la validación o acreditación de la experiencia partan y fomenten la participación de las personas y no se conviertan, de nuevo, en exámenes exclusores, basados en unos contenidos establecidos al margen de los conocimientos y de los distintos saberes de las personas.

Así pues, los instrumentos de reconocimiento, evaluación y de acreditación de las competencias y aprendizajes deben reconocer el valor de todo tipo de habilidades y, al mismo tiempo, crear estructuras para posibilitar la adquisición de los aprendizajes académicos a partir del reconocimiento de los no académicos.

No obstante, por lo general, la mayoría de mecanismos de evaluación y acreditación existentes hasta ahora priorizan el código lingüístico (Bernstein, 1990) de la cultura hegemónica (Gramsci, 1976), obviando el hecho de basarse en los sistemas de evaluación tradicionales que discriminan a las personas adultas no socializadas en el mundo académico. De esta forma, y contrariamente a lo esperado, estos mecanismos innovadores generan un efecto perverso, puesto que reproducen de nuevo las desigualdades que se pretendían atajar. Las limitaciones de estos procesos académicos radican en que no

recogen aquellas habilidades que no se pueden expresar en un ámbito académico o a través del lenguaje escrito. El modo en que organizamos la información de la que disponemos y el modo en que transmitimos esta información están fuertemente influidos por nuestras características culturales. De este modo, aquellas personas que no comparten las características culturales de los grupos socialmente dominantes son las que tienen más dificultades para ver reconocidos sus saberes, teniendo así un riesgo mayor de quedar excluidas.

Estos mecanismos exclusores pueden transformarse si los procesos de acreditación se conciben desde una perspectiva inclusora, teniendo en cuenta el punto de vista de las personas participantes. De hecho, existen experiencias prácticas y aproximaciones teóricas, tanto en España como a escala internacional, que están trabajando en esta dirección (CREA, 1996-1999 y 2001-2002).

En ellas se intenta potenciar la participación de las personas implicadas para la definición de estos mecanismos de acreditación y evaluación. Para ello, es importante hacer explícitos, en el propio proceso de acreditación y evaluación, los motivos por los cuáles la persona se está sometiendo a ese proceso; flexibilizar y adecuar los métodos y los instrumentos de evaluación para que se puedan validar las distintas experiencias y todas las competencias y habilidades; partir de las habilidades de las que ya disponen las personas y no de sus déficit; integrar el proceso dialógico como principio definidor de las metodologías de evaluación y acreditación; y promocionar el intercambio de información en términos igualitarios en el proceso y entre los agentes sociales y económicos implicados. Una de las finalidades que se debe potenciar ha de ser el autoconocimiento del propio individuo, de sus habilidades y de sus competencias. Este autoconocimiento resulta de enorme importancia, ya que se convierte en la fase inicial de todo proceso de aprendizaje.

Todo ello requiere una implicación decidida de los poderes públicos, los y las profesionales y todas las personas implicadas en los procesos de formación para transformar y flexibilizar las actuales estructuras, y para desarrollar propuestas de formación a lo largo de toda la vida adecuadas a las necesidades actuales y futuras de todas las personas, el trabajo y la sociedad.

27. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
28. Datos obtenidos de Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición

2003. MECD.
29. CONFAPEA, Confederación de Federaciones y Asociaciones de Participantes en Educación y Cultura Democrática de personas Adultas: www.neskes.net/confapea.
30. Datos referidos al 3.er trimestre de 2003. Extraídos del Boletín mensual de estadística (BME) n. 144. Diciembre 2003, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) a partir de la Encuesta de Población Activa (EPA): www.ine.es.
31. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
32. Estos datos se corresponden con el año 2001 y proceden de Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2003. MECD.
33. Dichas teorías realizan un análisis de la diferencia o distanciamiento de las personas pertenecientes a culturas minoritarias en comparación con la cultura dominante, entendiendo dicha diferencia como carencia cultural o «déficit» que se debe compensar y educar. Se entiende así la educación desde la perspectiva de la cultura hegemónica, que coincide con la de los grupos sociales privilegiados.
34. Comisión Europea. 2001. Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente. Comunicación de la Comisión. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales. Disponible en: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_es.pdf.
Comisión Europea. 2000. Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: http://www.eaea.org/doc/memoES.doc.

7

El aprendizaje dialógico: una nueva concepción de pedagogía crítica

En los capítulos anteriores hemos reflexionado sobre algunos de los problemas más acuciantes de la educación y hemos ido avanzando ideas y soluciones. En este último, a través del aprendizaje dialógico, aportaremos una serie de propuestas y reflexiones que nos permitan actuar en la práctica desde una visión crítica de la educación y de la sociedad. Con esto creemos continuar una ya larga tradición de pedagogías críticas que han trabajado para extender la educación a todas las personas, y hacerlo de modo que sirva de instrumento de emancipación y liberación personal y de transformaciones sociales.

La sociedad ha cambiado y muchas de las recetas de ayer no han de servir nunca más ni para el profesorado ni para el alumnado, ni para los familiares ni para la comunidad. Tenemos que crear nuevas propuestas que construyan una educación para todos y todas sin distinciones. Ciertamente, se dan una serie de dificultades como la legislación cada vez más restrictiva, la inercia social o la desconfianza en las posibilidades de la educación. Pero creemos que hay posibilidades reales de transformación, más aún, que hay personas, profesorado, familias, entorno social, que están apostando por escuelas más abiertas y participativas, que saben que pueden empezar y culminar procesos de nuevo atrayentes. El mismo cambio hacia la sociedad de la información nos ofrece nuevos medios y nuevas posibilidades educativas y de participación.

En efecto, después de una época en que las escuelas y las instituciones educativas han tendido a cerrarse en sí mismas, surgen nuevas experiencias de participación democrática y apertura al entorno que tienen como objetivo que cada niño y niña, cada joven, no sólo evite el fracaso escolar sino que llegue a unos aprendizajes de máximos de acuerdo con las necesidades actuales. También la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida como necesidad perentoria de nuestro tiempo ha hecho revalorizar aspectos como la capacidad de las personas adultas para aprender y las aportaciones de la experiencia vital a los sistemas educativos, al tiempo que ha hecho evidente la

necesidad que los aprendizajes adquiridos tengan algún tipo de reconocimiento formal por parte de los sistemas educativos.

Finalmente, la sociedad de la información nos permite tener una visión global que nos ayuda a valorar nuestras acciones locales. En otras palabras, disponemos de elementos teóricos y de medios y conocimientos suficientes como para analizar las propuestas educativas a escala mundial y aprender de aquéllas que han tenido y están teniendo éxito en conseguir la mejor educación para todos y todas. Pensamos que la propuesta del aprendizaje dialógico que ahora desarrollaremos ha asimilado la mayor parte de las mejores propuestas teóricas y prácticas que se están desarrollando en todo el mundo y es un buen instrumento para mejorar nuestras prácticas.

Por último, exponemos de modo sintético la experiencia de las comunidades de aprendizaje como una realidad que, desde hace más de siete años, representa la práctica de muchas de las ideas que hemos desarrollado sobre pedagogía crítica.

El aprendizaje dialógico

El concepto de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) nace después de varios años de investigar y observar de qué forma aprenden las personas que no tienen una biografía marcada por la academia, es decir, cómo aprenden las personas en contextos informales, tanto fuera de la escuela como dentro, cuando se les permite actuar y aprender en libertad. En la línea de autores como Bruner, Scribner o el mismo Freire, hemos podido comprobar cómo las personas resuelven situaciones conflictivas o se enfrentan a aprendizajes nuevos dialogando. Las personas interactúan y se ayudan entre sí, compartiendo sus conocimientos o enfrentándose conjuntamente a nuevos desafíos. Así pues, el diálogo preside buena parte de los aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida. Aprender a conducir, a programar el vídeo, a cocinar o a hacer ecuaciones es mucho más fácil y más rápido cuando podemos compartirlo.

Nuestra propuesta trata de desarrollar una teoría dialógica de la educación que gira alrededor de las condiciones en las que ha de producirse el aprendizaje dialógico. Partiendo de estas condiciones, el aprendizaje dialógico se extiende a cualquier situación educativa y no sólo consigue incrementar los aprendizajes sino que contiene un potencial importante para promover la transformación social.

Si tuviéramos que definir el aprendizaje dialógico de la forma más sencilla posible, diríamos que es aquel aprendizaje que resulta del diálogo igualitario,

esto es, del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez. Para entender mejor esta noción, lo explicaremos desarrollando los siete principios que lo definen y, a su vez, engloban muchos de los elementos que hemos desarrollado en los capítulos anteriores: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad de diferencias, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la transformación y la solidaridad.

Diálogo igualitario

Todas las personas que participamos en los procesos educativos deseamos lo mejor para nuestros hijos e hijas y para el alumnado en general. Esto nos sitúa en un punto de acuerdo a partir del cual debemos poner todos los medios a nuestro alcance para conseguirlo. Además, en la sociedad de la información, se acentúa la pluralidad de agentes educativos: la familia y la escuela, desde luego, pero también el entorno social, el vecindario, la comunidad en general y el conjunto de las interacciones que constituyen nuestra vida. Partiendo de esta base, nadie puede considerar que su posición le da una superioridad moral o administrativa para imponer sus ideas en la práctica educativa. Al contrario, ello establece la base para una más amplia participación en la acción educativa conjunta.

En una situación educativa, el diálogo igualitario se da cuando todas las personas participantes, ya sean profesionales de la educación, administradores, familiares o estudiantes tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes. Es decir, cuando en los consejos de centro, en los claustros, en las comisiones o en las aulas, las aportaciones que hacen las personas se consideran válidas por la calidad de sus argumentaciones y no por la posición que ocupan en la institución educativa. Así, la voz de los y las estudiantes, la de sus familiares y la del profesorado valen lo mismo.

Pero no es suficiente con que la voz de los diferentes miembros de la comunidad educativa reciba la misma consideración. La estructura organizativa y el clima de la institución lo han de promover. Esto es, abrir los diferentes órganos de decisión y de gestión a toda la comunidad; convocar las reuniones en momentos en los que pueda participar el mayor número de personas (estudiantes, familiares, etc.); elegir los temas que se han de discutir entre todos y todas, evitando que ningún estamento monopolice el debate, distribuyendo las tareas y gestionándolas conjuntamente. ¿Qué conseguimos de esta manera? Una institución democrática en la que todos y todas participan por igual y en la que se acuerdan todos los aspectos relevantes de la educación. Otro efecto

positivo del diálogo igualitario es la implicación y la colaboración de familias y estudiantes en todo lo que afecta a la educación.

De esa forma, el diálogo igualitario logra la cooperación de los ideales de la educación escolar y la educación social, consiguiendo un diálogo social «en lo que atañe a sus respectivos ámbitos de actuación como a la implicación de los diferentes actores sociales» (Caride, 2000, p. 26). Las y los profesionales de la educación debemos formarnos en el diálogo porque, como plantea Ortega (1999, p. 21), «el educador "mayeuta" es un educador dialogante y diálogico».

En el terreno práctico del aula, la mayor parte de los aprendizajes también se realizan a través del diálogo, compartiendo experiencias, conocimientos, intereses y estrategias. Va más allá, por tanto, del aprendizaje significativo o de partir de los conocimientos previos de los y las estudiantes, y permite contribuir con elementos y propuestas propias de todos los contenidos que se han de aprender, así como establecer dinámicas de aprendizaje en las que, además de colaborar, se consideren válidas todas las aportaciones. Esto no debe confundirse con la idea de que «cualquier cosa vale». Alumnado y profesorado se han de acostumbrar a argumentar sus opiniones y a no recurrir a criterios de autoridad (ya sean académicos o de fuerza), y estas opiniones no pueden contener en ningún caso descalificaciones sexistas, racistas, clasistas, edistas o de ningún otro tipo.

Finalmente, de acuerdo con una de las necesidades más claras de nuestra sociedad, la práctica del diálogo igualitario es un instrumento de formación para la participación social, la ciudadanía activa y, en definitiva, para un acercamiento a una democracia más participativa.

Inteligencia cultural

El aprendizaje dialógico requiere una nueva concepción de la inteligencia que contemple la pluralidad de dimensiones del aprendizaje y de la interacción humana. El aprendizaje escolar no es el único aprendizaje posible. De hecho, Bruner (1988), Vigotsky (1979), Cole y Scribner (1977), Bernstein (1990) etc., ya evidenciaron cómo el aprendizaje escolar tiene unas características muy específicas (abstracto, descontextualizado, verbal, etc.) que no se corresponden con los aprendizajes que se realizan en otros contextos en los que predominan las habilidades prácticas o el diálogo. Es decir, el tipo de aprendizaje que se da en casa, en el trabajo o con un grupo de amigos es de naturaleza muy distinta a la escolar.

Cole y Scribner (1977), entre otros, se encargaron de poner en evidencia la diferencia entre la *inteligencia académica* y la *inteligencia práctica*, enfatizando

aquellos conocimientos tácitos que las personas adquirimos gracias a la acción y a la experiencia. Con ello demostraban que se podía llegar al conocimiento por diferentes vías y que el hecho de que las personas carecieran de biografía escolar no era sinónimo de falta de inteligencia. Ésta ha sido, sin duda, una aportación muy valiosa, ya que pone de manifiesto la falta de rigor de las teorías del aprendizaje basadas en el déficit. Sin embargo, para avanzar hacia una concepción dialógica del aprendizaje, necesitamos un tercer concepto de inteligencia, un concepto que haga referencia a los procesos de aprendizaje a través del diálogo y de las habilidades comunicativas de las personas. A esta dimensión de la inteligencia la hemos denominado *inteligencia cultural.*

La inteligencia cultural (como la práctica) tiene la ventaja con relación al concepto de inteligencia académica, de que se refiere a una capacidad universal. Todas las personas tienen inteligencia cultural porque tienen capacidades innatas para comunicarse gracias al lenguaje. La inteligencia académica, por su parte, se reduce a aquellos colectivos que han pasado por la escuela y que viven rodeados de la cultura académica. Sin embargo, la sociedad, y el sistema educativo como parte de la misma, prioriza los conocimientos que están relacionados directamente con la inteligencia académica y excluyen, de ese modo, a los sectores de la sociedad que no los dominan. En consecuencia, las habilidades propias de los grupos sociales no privilegiados tienden a ser descalificadas sistemáticamente, de manera que las personas no sólo interiorizan su inferioridad, sino que, además, ven menguadas sus posibilidades de aprendizaje.

Esto significa el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje y de la inteligencia de todas las personas, de cualquier lengua, cultura, barrio, etnia o edad. Si, por el contrario, damos por hecho que no tienen esa capacidad, rebajaremos los niveles para adaptarlos, desde nuestra pretendida superioridad cultural. El aprendizaje dialógico requiere conocer por igual los tres tipos de inteligencia y favorecer la transferencia de unas a otras. La confianza en la capacidad de aprendizaje de todos y todas las estudiantes y la posibilidad de que puedan acercarse al conocimiento a partir de sus habilidades, nos permiten desarrollar estrategias de aprendizaje en las que los y las estudiantes dialogan y comparten sus conocimientos y sus estrategias de aprendizaje al mismo tiempo. El resultado final es que todo el estudiantado domina un conjunto mayor de habilidades y que quienes tradicionalmente no superan con éxito las barreras del sistema educativo tienen las mismas oportunidades que el resto. Los grupos interactivos, como veremos más adelante, son un ejemplo de las dinámicas a las que nos estamos refiriendo. El resultado final es la posibilidad de alcanzar, de

modos diferentes, un currículo de máximos para todos y todas.

Igualdad de diferencias

Hemos podido comprobar que la imposición de una igualdad educativa homogeneizadora ha propiciado la exclusión de los grupos minoritarios más excluidos, pero hemos visto también que las reformas que favorecen la diversidad han fomentado desigualdades educativas. Pero, de hecho, la igualdad continúa siendo el valor fundamental de la educación crítica. Cuando el respeto a la diferencia se plantea independientemente de la intención de conquistar mayores niveles de igualdad, se tienden a agudizar todavía más las situaciones de desigualdad. Los planteamientos educativos que se basan en la segregación y que separan al alumnado más aplicado del más problemático son un ejemplo muy claro de lo que queremos decir.

Los argumentos que se emplean para justificar una propuesta pedagógica de estas características son, por un lado, que la diversidad dificulta la tarea educativa y el aprendizaje porque es imposible atender a las necesidades individuales de cada estudiante y, por otro, que al mezclar indistintamente a todo el estudiantado sin tener en cuenta su rendimiento académico hace descender el nivel educativo de la población en general. Se defienden así itinerarios diversos que permitan adaptar la formación a las características del grupo. Mientras el currículo del alumnado aventajado contiene conocimientos de mayor envergadura académica, el del más desaventajado se infla de contenidos prácticos y actitudinales. Es decir, en un caso se sube el listón y en el otro se baja. Unas personas consiguen ampliar sus oportunidades para incorporarse al mundo laboral y las otras las ven reducirse cada vez más. En definitiva, el respeto por la diferencia o a la diversidad se está utilizando como una coartada para distribuir al alumnado según el rendimiento académico.

Por ello, es importante no hacer un análisis superficial de la educación y preguntarse, ¿por qué unos o unas estudiantes fracasan y otros u otras no?, ¿qué responsabilidad tienen el profesorado y las instituciones educativas?, ¿qué planteamientos pedagógicos contribuyen a mantener la situación o bien a cambiarla?, etc. Las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia ya pusieron en evidencia cómo el currículo está sesgado hacia la cultura de los grupos dominantes y tiende a discriminar a los sectores no privilegiados. Este hecho provoca que gran parte del estudiantado no se sienta identificado con la cultura escolar y que no supere con éxito las barreras o los filtros que ésta les pone.

Por el contrario, el aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las

diferencias afirmando que la verdadera igualdad respeta las diferencias. Así, se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados (éxito escolar, laboral y social). Por ello, el currículo no está sesgado hacia ningún grupo mientras que los objetivos educativos siguen siendo los mismos para todo el alumnado. La sociedad de la información es igual de exigente con todos y todas; si no preparamos por igual a todos los y las estudiantes, estamos contribuyendo a crear un sector, los menos formados y formadas, que ocupe los peores trabajos y tenga las peores condiciones de vida. En definitiva, no se trata de diversificar los currículos, sino de aspirar a una pedagogía de máximos para todos y todas.

Por otro lado, como hemos visto, la igualdad de diferencias nos permite orientaciones para superar las dificultades que suponen la presencia de diversidad cultural y lingüística en los centros educativos. En todo caso, hay que dar por sentado que esta diversidad no es algo pasajero que pueda paliarse mediante una distribución equitativa de estas personas en un ámbito geográfico más amplio. La diversidad enriquece las escuelas e institutos y a la sociedad en general, y debemos reconsiderar nuestra posición hacia la aceptación plena de la misma. En estas condiciones, debemos conseguir que cada cultura aporte algo al conjunto de las demás y que, desde cada una de ellas, se pueda acceder por un lado al máximo nivel educativo posible y por otro al diálogo entre todas las culturas. En este sentido, y en relación con el diálogo igualitario, proponemos, por ejemplo, que en todos los equipos directivos haya personas de diversas culturas, de modo que los modelos educativos sean cada vez más diversos culturalmente, pero al mismo tiempo igual de exitosos.

Finalmente, con la igualdad de diferencias podemos superar las tensiones generadas por las diferencias de género. La pluralidad de nuestra sociedad actual no se reduce a aspectos étnicos sino que también incluye diferentes formas de relación y opciones sexuales que están generando nuevos roles femeninos y masculinos. El objetivo de una educación no sexista, como hemos comentado en el capítulo 5, ya no es, por tanto, que las niñas accedan a los recursos educativos y laborales que siempre han sido destinados a los niños u hombres, como se pretendía desde la igualdad, ni que se revaloricen los valores, actitudes y acciones *propiamente* femeninos, incluso substituyendo a los *propiamente* masculinos, como se pretendía desde la diferencia.

Desde la igualdad de diferencias se tiene un objetivo igualitario. Por tanto, sí hay que revalorizar lo que ha estado más discriminado, como es todo lo *propiamente* femenino y masculino no hegemónico. Pero el fin último es que todas las personas puedan elegir libremente su identidad de género

incorporando en ello los elementos que desee, independientemente de su consideración tradicionalmente masculina o femenina. Así, no se pretende que las niñas elijan profesiones masculinas ni a la inversa, sino que escojan libremente las que deseen. No se pretende tampoco imponer o prohibir determinadas prendas de vestir a las mujeres por considerarlas más o menos propias de la emancipación femenina cómo ocurre con la polémica por el uso del *hijab* (De Botton y otros, 2004), sino que usen la ropa que escojan libremente. En definitiva, no se pretende determinar lo que es masculino y femenino, sino permitir que cada persona cree su personalidad de género libremente mediante el diálogo con las demás.

Dimensión instrumental

Tanto alternativas conservadoras como progresistas coinciden con frecuencia en ver una oposición entre aprendizaje instrumental y dialógico. Las posturas tradicionalistas condenan el excesivo diálogo en el aula y la democratización de la institución escolar como factores de decadencia del aprendizaje técnico y científico. Simultáneamente, algunos movimientos de renovación pedagógica proponen la formación humana como contraposición a la técnica. Sin embargo, el aprendizaje dialógico no está reñido con la adquisición de aquellos conocimientos y el desarrollo de las habilidades instrumentales necesarias para actuar con éxito en la sociedad informacional, sino con la *colonización tecnocrática* del aprendizaje. Es decir, el problema no está en efectuar aprendizajes que provienen de una concepción científica y técnica de la educación, sino en que los y las participantes no hayan colaborado en la selección de esos aprendizajes. En ocasiones, para justificar este hecho, se alude a la falta de conocimientos específicos y técnicos del estudiantado y de sus familiares, invalidando así sus aportaciones. Sin embargo, justamente la experiencia que poseen fuera del ámbito educativo les da un conocimiento plural y más real de lo que acontece en los extramuros de la escuela. Las familias de los y las estudiantes conocen a la perfección, por ejemplo, el funcionamiento y las exigencias del mercado laboral y saben qué van a necesitar sus hijos e hijas. Éstos y éstas, por su parte, tienen un acceso cada vez mayor a fuentes de información que amplía sus intereses y necesidades formativas.

Por otra parte, el aprendizaje instrumental se intensifica cuando se desarrolla en un contexto de diálogo entre iguales, puesto que permite tener en cuenta todas las dimensiones de la inteligencia humana y favorecer los procesos de transferencia gracias a las habilidades comunicativas de todos y todas las estudiantes.

Priorizar un tipo de aprendizaje sobre el otro puede tener consecuencias nefastas para los y las estudiantes, porque se les puede privar no sólo de formarse como intérpretes críticos sino de adquirir las herramientas necesarias para enfrentarse con posibilidades a un mundo con las características y los riesgos que ya hemos comentado en el capítulo 1 de este libro. La educación actual ha de asegurar el dominio de las competencias básicas para evitar el proceso de escisión social que se está dando entre los sectores con más recursos educativos y también en aquellos que tienen menos. En resumen, «la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía» (Freire, 1997*b*, p. 34).

Así, si partimos de una propuesta de aprendizaje de máximos para todos y todas, tal como desearíamos para nosotros y nosotras, debemos desarrollar un currículo de la competencia que tenga en cuenta una sistematización de las buenas prácticas que mejoran los aprendizajes, no de aquellas que *suponemos* que van a funcionar. Entre éstas, desde el punto de vista dialógico, queremos insistir en un aspecto del trabajo en el aula que ha demostrado su validez: los grupos interactivos. Dentro de un mismo curso, se forman agrupaciones heterogéneas de alumnado sin un itinerario especial por nivel, que cuentan con la presencia de una persona adulta como soporte para el aprendizaje y como referente diferente del profesorado para potenciar aún más las interacciones. Estos grupos facilitan la ayuda mutua y, a través de las interacciones y el trabajo conjunto, la orientación cercana, la solidaridad y no la competitividad mejoran los aprendizajes de todos sus miembros. La realización de actividades cortas de forma rotativa en cada grupo también contribuye significativamente al aumento de la motivación del alumnado y, consecuentemente, a la aceleración del aprendizaje. Además, estos grupos ayudan a superar los etiquetajes del alumnado, que siempre se han revelado como nefastos para su aprendizaje y para su formación en general. La presencia de más de una persona adulta en el aula, que puede ser otro profesor o profesora, una persona voluntaria o un familiar de la escuela, por otro lado, permite un trabajo mucho más activo y eficaz al poder dedicar mucho más tiempo a cada persona.

Creación de sentido

En la actualidad es muy corriente oír hablar de la crisis de los valores modernos o de la pérdida de sentido. Sin embargo, éste es un análisis erróneo. Es cierto que las personas ya no pueden referirse a la tradición para darle sentido a sus vidas o para justificar buena parte de sus comportamientos, pero eso no significa que no existan valores, sino que vivimos en una sociedad abierta a una

pluralidad creciente de estilos de vida. En este sentido, «la biografía normal se convierte en una biografía elegida» (Beck, 1998). Es decir, cada vez más, las personas controlan las riendas de su propia vida y han de definir su propio proyecto vital. Por ejemplo, ya no es aceptable la idea de que todas las mujeres deban casarse y formar una familia a determinada edad. Las opciones cada vez son más diversas y tienen que ver con el proceso de reflexión y con las decisiones que toman las personas más que con las tradiciones o las convenciones sociales.

El abanico de posibilidades se amplía gracias a la educación y al acceso a fuentes de información, pero también gracias al diálogo y a los procesos de reflexión compartida. El aprendizaje dialógico promueve estos procesos de diálogo y de reflexión para que el estudiantado pueda definir su proyecto vital con mucho más conocimiento de causa. Para ello, presenta la posibilidad de compartir y de discutir sobre diferentes estilos de vida. Los y las estudiantes consiguen así incrementar sus opciones y ser mucho más críticos y críticas. Por ejemplo, muchas niñas gitanas no perciben la educación como una opción posible porque tradicionalmente sus madres y sus hermanas no han estudiado o porque sus aspiraciones se reducen a trabajar en el mercado o como peluqueras. Las instituciones educativas tienen un papel crucial en romper con esos estereotipos, partiendo de la necesidad de confiar en las capacidades de aprendizaje de esas niñas y en sus motivaciones. Así, contribuyen a reducir las expectativas de esas niñas y las posibilidades que tienen para ampliar sus oportunidades. El aprendizaje dialógico rompe con cualquier determinismo social y busca ofrecer un abanico mayor de posibilidades para que los y las estudiantes contemplen otras opciones y decidan libremente qué sentido o qué orientación quieren darle a sus vidas. Así, la coeducación adquiere un sentido más amplio en el que el intercambio de valores es socializado de forma dialógica y cada chica y chico puede desa;rrollar más libremente el sentido que quiere darle a la educación y la orientación de su propia vida.

Por ello, si la escuela es un lugar en el que se aprende, si se vive sin discriminaciones ni segregaciones, si hay una confianza en las personas y en su capacidad para aprender un currículo de máximos, la propia educación también cobra sentido. Ahora bien, este sentido no se consigue a través de las palabras --de lo que se dice-- sino a través de las interacciones, de las relaciones personales y de grupo, del currículo oficial y del oculto, es decir, de lo que se hace realmente.

Transformación

Entendemos que una pedagogía crítica no es aquélla que sólo es capaz de analizar la situación social y poner en claro aquello que no funciona en la sociedad o en el sistema educativo sino que, además, debe alcanzar los medios intelectuales y prácticos para transformar aquellas realidades que van en perjuicio de la mayoría y en especial de las personas más maltratadas por la dualización de la sociedad de la información. Por este motivo, hemos desarrollado la idea de inteligencia cultural, hemos expuesto la capacidad de todas las personas de aprender y hemos propuesto formas que mejoren el aprendizaje. Entendemos que una educación que se adapta, que se mantiene neutral, traiciona una de sus finalidades esenciales. En el aprendizaje del alumnado esto se concreta en poner en práctica todos los medios para que cada persona llegue al máximo de sus posibilidades de aprendizaje, en superar el recurso al *dictamen* como etiquetaje paralizador, y transformarlo en instrumento de transformación de una situación personal o social que no puede convertirse antes de los diez años --como a veces sucede-- o a la edad que sea, en una marca que imposibilita toda capacidad de mejora de una persona.

Por esto, el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre las personas y su entorno, afirmación que no supone una visión ingenua de las relaciones de poder en las prácticas educativas. Diferentes teorías, como vimos en el capítulo 2, han puesto especial interés en convencernos de lo inútil que resulta que profesionales y movimientos sociales se esfuercen por lograr esas transformaciones. Pero también hemos visto las posibilidades de acción y transformación que tenemos los sujetos sociales. Es así cómo las experiencias que giran alrededor del aprendizaje dialógico registran día tras día profundas transformaciones. Por ejemplo, a través del diálogo, los y las familiares se implican en el proyecto educativo, colaboran en el aprendizaje de sus hijos e hijas, se involucran en el funcionamiento del centro y organizan actividades o movilizan los recursos disponibles de la comunidad. Implican, igualmente, a otros agentes educativos y a todo el vecindario para que aporten sus conocimientos y experiencias a los chicos y chicas que están estudiando.

Por su parte, los centros participan en las actividades sociales y culturales de su entorno para promover la participación entre el estudiantado y para favorecer el desarrollo de la comunidad. El paro, la falta de transporte público o la calidad de la sanidad son preocupaciones que los centros educativos comparten con el resto de la comunidad como parte de la misma. Los conocimientos de las educadoras y educadores y los recursos de las instituciones educativas se ponen, de este modo, al servicio del bienestar de todos los vecinos y vecinas. Los problemas de racismo y sexismo que se

originan dentro y fuera de los centros se consideran temas prioritarios para ser abordados educativamente. La lista de ejemplos podría ser mucho más larga, pero es suficiente para hacerse una idea de lo que queremos decir.

En definitiva, muchas de las desigualdades sociales y culturales que se producen en las instituciones educativas tienen su origen fuera de éstas. Por ello, el radio de acción del aprendizaje dialógico no existe sólo dentro de las instituciones, sino también fuera de ellas. Muchos proyectos educativos fracasan porque no tienen en cuenta esa variable y el entorno exterior se convierte en el peor enemigo, por lo que se hace necesario transformar simultáneamente este entorno y convertirlo en un aliado. Gracias a los procesos de transformación que se dan en el interior de las instituciones educativas basadas en el aprendizaje dialógico, se genera una dinámica centrífuga que salpica a toda la comunidad. Se establece así una relación sinérgica en la que se amplifica el potencial transformador de las acciones sociales y educativas que se realizan, como tendremos ocasión de comprobar cuando lleguemos al apartado de la experiencia de comunidades de aprendizaje.

Solidaridad

Frente a las fuentes de desigualdad social y cultural que existen actualmente, el aprendizaje dialógico promueve comportamientos y acciones solidarias que cuestionan las relaciones y las dinámicas impuestas por el poder o por el sistema económico. En el capítulo 1 pudimos ver cómo la sociedad informacional está agudizando viejas desigualdades y genera otras nuevas. El poder económico, el género, la cultura o el acceso a las TIC son algunos de los factores más importantes que pueden generar discriminación social. Por ello, son temas prioritarios del currículo. Un currículo dialógico ha de ayudar al estudiantado a analizar críticamente las causas que originan todo tipo de desigualdades y cómo se pueden combatir. A menudo los contenidos educativos se presentan descontextualizados o se omiten aspectos muy concretos que distorsionan una visión más profunda de la realidad. Es decir, o se explican superficialmente, sin hacer referencia a las tensiones sociales y a los conflictos que hay detrás, o hay elementos que no aparecen. Es el caso de la contribución de las mujeres a lo largo de la historia, las causas reales de las desigualdades entre los países ricos y los países pobres, la cultura gitana o magrebí, etc.

El aprendizaje dialógico no sólo incluye estos temas sino que, además, invita a los y las estudiantes a hacerse preguntas de este tipo: ¿por qué se explican unas cosas y no otras?, ¿a quién beneficia esta selección de conocimientos?, ¿qué visión de la historia tenemos?, ¿cómo podemos incluir la voz y la

experiencia de todos los grupos que forman la comunidad?, ¿en qué se fundamentan las diferencias de género, culturales, etc.? De este modo, el estudiantado es capaz de descubrir y de analizar críticamente las relaciones de poder y las causas de las desigualdades sociales, al mismo tiempo que desarrolla actitudes más solidarias respecto a todas las personas.

Además de los aspectos curriculares o del debate que suscitan todos estos temas, la implicación de los centros educativos con los problemas reales de la comunidad hace que cualquier factor de discriminación sea susceptible de ser problematizado. Así, ante un problema de racismo en el barrio, el profesorado y las instituciones educativas no evitan el conflicto, sino que se posicionan claramente a favor de los derechos de las personas discriminadas y estudian con todo el alumnado y comunidad educativa en general cómo evitar situaciones de este tipo. Por ejemplo, una vez analizadas las condiciones de vida de la población gitana, los y las estudiantes deciden dedicarse a estudiar su cultura y a participar con sus organizaciones vecinales para mejorar las condiciones de sus viviendas. Sin duda, la mejor forma de aprender a ser solidarios y solidarias es practicando la solidaridad.

La solidaridad como valor educativo es algo que no se consigue más que a través de la práctica solidaria, como un valor que se pone en práctica en las interacciones que desarrollamos en el aula y, en primer lugar, por parte de las educadoras y educadores. La solidaridad se da cuando se genera la convivencia multicultural, no cuando lo multicultural es considerado algo que se debe evitar. Entonces se puede aprovechar la diversidad para mejorar los aprendizajes, para el enriquecimiento mutuo, para formar personas abiertas y solidarias para el futuro. Solidaridad es también compartir procesos de aprendizaje en vez de separar de forma competitiva al alumnado que va a desarrollar conocimientos y herramientas más relevantes por estar más capacitado, más interesado o más motivado. De este modo, como por ejemplo en los grupos interactivos, la solidaridad se vive desde la base y no como un discurso impuesto.

Otra educación es posible: comunidades de aprendizaje

Durante todos los capítulos anteriores hemos expuesto muchas ideas y algunos ejemplos. Son muchas las experiencias que se están desarrollando en nuestro país y en muchos otros para conseguir que cada vez más todas y todos los

jóvenes puedan participar en igualdad en la sociedad de la información. Creemos que hay un reflujo de las ideas que han llevado a los sistemas educativos a estancarse y a mirarse más a sí mismos como sistema que a sus participantes como objetivo fundamental. Cada vez más experiencias se abren a su entorno y recobran con fuerza el sentido de servicio público -–de la comunidad a la comunidad a través de la participación–. Aquí expondremos muy brevemente algunas pinceladas sobre las comunidades de aprendizaje como experiencia que, desde 1996, ponen en práctica las ideas sobre el aprendizaje dialógico en un gran número de escuelas e institutos del País Vasco, Aragón y Cataluña. El proyecto de comunidades de aprendizaje tiene su origen en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda Sant Martí (Barcelona). En 1978 un grupo de vecinos y vecinas de la Verneda se atrevió a soñar la escuela que querían para su barrio, el sueño se hizo realidad y por eso la escuela, veinticinco años más tarde, sigue siendo de los vecinos y vecinas del barrio, siendo las personas participantes quienes deciden y consensuan todo respecto a las actividades, la organización y gestión del centro a través de jornadas y asambleas. La Escuela, en el curso 2003-2004, tiene cerca de 1.600 participantes, 130 personas colaboradoras, más de 10 proyectos nacionales y 5 europeos, etc. Y eso es así porque todas las personas de la comunidad (participantes, colaboradoras, educadoras, maestras) están implicadas, ya sea en las aulas o en las comisiones que hacen posible que todo lo decidido en las asambleas se traduzca en trabajo, proyecto y actividad. La práctica educativa y organizativa de la Escuela se deriva en gran parte de los planteamientos de Freire, pero a lo largo de los años la Escuela ha desarrollado tal reflexión y trabajo en torno a un modelo de organización, de enseñanza, de actividades… que desde hace ya unos años configura un modelo educativo con una teoría y práctica consolidada y reconocida internacionalmente. Es en la sistematización teórica y práctica del proyecto educativo de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí donde encontramos los referentes de los grupos interactivos, el aprendizaje dialógico, etc., todos ellos conceptos fundamentales y claves en el éxito del proyecto de comunidades de aprendizaje.

Este proceso de transformación se está desarrollando principalmente en centros de una gran diversidad cultural y en barrios que corren el peligro de convertir sus centros educativos en centros marginales, aunque se aplica a todo tipo de escuelas.

> *[Una comunidad de aprendizaje] es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el*

aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Elboj y otros, 2002, p. 9)

Este proceso, de acuerdo con el *giro dialógico* de la sociedad de la información, no es un proceso tecnocrático sino participativo, en el que cada miembro de la comunidad, profesorado, familiares, alumnado, entorno social del barrio y la administración local, etc., tiene la posibilidad de participar en el desarrollo de todo el conjunto del proyecto. Cuando ello sucede, se percibe que la potencialidad de las escuelas e institutos es mucho mayor de lo que algunas voces pesimistas nos han querido hacer ver. Se ve cómo de nuevo vuelve a ponerse en el centro de todas las actividades escolares el aprendizaje de calidad para cada uno de los niños y niñas, para cada joven, que es lo que desean sus familiares. Pero no sólo genera expectativas positivas entre el alumnado sino también entre el profesorado.

Uno de los elementos que simbolizan esta transformación es el llamado *contrato de aprendizaje*[35] en el que el centro educativo, los y las familiares y el alumnado firman un contrato donde expresan aquello que se quiere conseguir y aquello a lo que se comprometen todas las partes para llegar a una educación de calidad. De este modo, se hace patente que el proceso educativo no es unidireccional sino que deben participar todos y todas en él, dependiendo su éxito de la integración de todos estos esfuerzos. La incorporación de toda la comunidad educativa en la escuela aumenta el número de interacciones[36] y con ello de aprendizajes. En el aula, como hemos comentado, esto se concreta en la organización de los grupos interactivos y en la presencia de varias personas adultas, convirtiéndose así el aula en una estructura de acogida (Puig, 1999, p. 69), en lugar de un espacio de exclusión.

En definitiva, las comunidades de aprendizaje, y muchas otras experiencias, muestran que las perspectivas críticas de la educación aportan elementos que pueden incidir en transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad para conseguir una educación mejor para todos y todas, y hacerlo de modo participativo y abierto.

Para finalizar, no podemos olvidarnos de la ilusión como un elemento esencial en este proyecto. Además de fundamentarse en una base teórica científica y unas prácticas educativas que funcionan, su éxito no sería posible si careciese de utopía. El proyecto se pone en marcha con el sueño de toda la comunidad, un sueño sin limitaciones, sobre su escuela y sobre la educación que se desea llevar a la práctica. Sin sueño ni ilusión, sin creer en la posibilidad de alcanzar las utopías, ninguna práctica educativa, ninguna práctica en

nuestras vidas puede tener éxito.

35. Miquel Martínez (1998, p. 109) plantea un contrato moral del profesorado que es complementario del que aquí se explica: «Se trata de entender que en el clima moral de la institución educativa late un código deontológico oculto que conviene respetar en su espontaneidad pero que a la vez debe estar sujeto a unos principios mínimos de acuerdo y obligado cumplimiento que garanticen el pluralismo en las formas de entender la vida y el mundo por parte de los profesionales que participan en él, y, a la vez, el respeto a las formas singulares de construir la vida por parte de los que también en él conviven en situación de educando».

36. Las comunidades de aprendizaje conforman un contexto favorable para el desarrollo del «principio de solidaridad entre las culturas y las generaciones» que han trabajado autores como Juan Saez (2002, p. 111).

Referencias bibliográficas

ABAD, R. (2000*a*): El 17% de los niños musulmanes de Ceuta abandona la ESO. Solamente uno de cada 600 alumnos llega a hacer la selectividad, en *WebIslam*, www.webislam.com . [Consulta: 15/03/2002.]

— (2000*b*): Educación forzará la escolarización de los alumnos marroquíes rechazados en Ceuta. *El País Digital,* www.elpais.es. [Consulta: 15/11/2000.]

ALTHUSSER, L. (1975): «Sobre la ideología y el estado. Ideología y aparatos ideológicos del estado». *Escritos*. Barcelona. Laia, pp. 107-172, 1970.

APPLE, M.W. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal, 1979.

— (2000): *Teoría crítica y educación.* Madrid. Miño y Dávila Editores.

— (2002): *Educar «como Dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad.* Barcelona. Paidós, 2001.

APPLE, M.W.; CHRISTIAN-SMITH, L.K. (ed.) (1991): *The Politics of the textbook.* New York. Routledge.

APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (2000): *Escuelas democráticas.* Madrid. Morata.

AYUSTE, A. y otros (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona. Graó.

AUSUBEL, B.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología Educativa.* México. Trilla.

BANE, M.J.; JENCKS, C. (1972): «The Schools and Equal Opportunity». *Saturday Review of Education*. 16 de setiembre, vol. LV, n. 38, pp. 37-42. (Trad. cast., en GRAS, A.: *Sociología de la educación.* Madrid. Narcea, pp. 278-287.)

BARTOLOMÉ, L.; MACEDO, D. (2001): *Dancing with bigotry: beyond the politics of tolerance.* New York. St. Martin's Press.

BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad.* Barcelona. Paidós, 1986.

— (2000): *Un nuevo mundo feliz*. Barcelona. Paidós, 1999.

— (2002): *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms.* Barcelona. Paidós, 2000.

BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (2001): *El normal caos del amor: las nuevas formas de la relación amorosa.* Barcelona. Paidós/El Roure, 1990.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (1997): *Modernidad reflexiva.* Madrid. Alianza Editorial, 1994.

BELL, D. (1994): *El advenimiento de la sociedad postindustrial.* Madrid. Alianza

Editorial, 1973.
BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control.* Madrid. Akal, 1975.
— (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* Barcelona. El Roure, 1988.
— (1997): «Conocimiento oficial e identidades pedagógicas», en GOIKOETXEA PIÉROLA, J.; GARCÍA PE—A, J. (eds.): *Ensayos de pedagogía crítica.* Madrid. Editorial Popular.
— (2001): *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid. Morata.
BLOOM, A. (1989): *El cierre de la mente moderna.* Esplugues. Plaza y Janés.
BOURDIEU, P. (1987): *Choses Dites: Le sens commun.* Paris. Les éditions de Minuit.
— (2000): *La dominación masculina.* Barcelona. Anagrama.
BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1977): *La reproducción*. Barcelona. Laia, 1970.
BOWLES, S.; GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista.* Madrid. Siglo XXI, 1976.
BRUNER, J.S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid. Morata.
CARIDE, J.A. (2000): *Educación social y políticas culturales.* Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
CARRASCO, S.; SOTO, P. (2000): «Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona». *II Congreso sobre la inmigración en España*, realizado en Madrid los días 5-7 de octubre de 2000.
CASTELLS, M. (1986): *La ciudad y las masas: sociología de los movimientos sociales urbanos.* Madrid. Alianza Editorial.
— (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red. Vol. II: El poder de la identidad. Vol. III: Fin del milenio*. Madrid. Alianza Editorial, 1996-1997.
CASTELLS, M. y otros (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona. Paidós.
CATTELL, R.B. (1971): *The discovery of fluid and cristallized general intelligence. Abilities: Their structure, growth and action.* Boston. Houghton Mifflin, pp. 74-102.
CHOMSKY, N. (1977): *El lenguaje y el entendimiento.* Barcelona. Seix Barral, 1968 y 1972.
CHOMSKY, N.; MACEDO, D. (2000): *Chomsky on MisEducation.* Lanham, MD. Rowman & Littlefield.
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE)

(1999): *Las desigualdades de la educación en España,* II. Madrid. MECD.
COLE, M.; SCRIBNER, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura.* México. Limusa, 1974.
— (1982): «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria». *Infancia y aprendizaje,* vol. 17, pp. 13-18. Madrid. Aprendizaje, S. A.
COMISIÓN EUROPEA. (2000): *Memorándum sobre el aprendizaje permanente.* Bruselas. Comisión Europea, www.eaea.org/doc/memoES.doc. [Consulta: 15/1/2004.]
— (2001): *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente.* Comunicación de la Comisión. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales, http://europa. eu. int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_es. pdf. [Consulta: 15/1/2004.]
CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (2003): *Diarios de sesiones. Comisiones. Educación, Cultura y Deporte.* VII Legislatura, n. 900. Sesión número 60, de 22-12-2003. Madrid. Cortes Generales.
COWIE, H.; SHARP, S. (eds.) (1996): *Peer Counselling in Schools. A time to listen.* London. David Fulton Publishers.
CREA (1996-1999): *APEL. Assessment of Prior Experiental Learning.* Socrates Program Adult. DG XXII. European cooperation project in the field of Adult Education. European Comission.
— (2001-2002): *Social Inclusion Through APEL. The learner's perspective*. Socrates Program Adult. DG XII. European cooperation project in the field of Adult Education. European Comission.
— (2001-2004*a*): BRUDILA CALLÍ. *Mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas.* Plan Nacional I+D+I. Instituto de la Mujer. Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
— (2001-2004*b*): WORKALÓ. *The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*. RTD. FP5. DG XII. Improving the Socio-economic knowledge base. European Comission.
DE BOTTON, L; PUIGVERT, L.; TALEB, F. (2004): *El velo elegido.* Barcelona. El Roure.
DECROLY, O.; BOON, G. (1968): *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria.* Buenos Aires. Losada, 1929.
DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro.* Madrid.

Santillana/UNESCO.
DERRIDA, J. (1989): *De la gramatología.* Madrid. Siglo XXI, 1967.
DEWEY, J. (1887): *Psychology*. New York. Harper & Brothers.
—(1994): *Democracia y educación.* Madrid. Morata, 1916.
EL PAÍS (2002): Editorial: «El velo en la escuela». *El País,* 17 de febrero. Barcelona. El País.
— (2004): «Miles de mujeres protestan en varios países contra el veto al velo». *El País,* 18 de enero, p. 8. Barcelona. El País.
ELBOJ, C. y otros (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona. Graó.
ESTEVE, J.M. (2004): «La Formación del profesorado para una educación intercultural». *VIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad.* Valencia, del 13 al 16 de septiembre de 2004.
ETXEBARRÍA, F. (coord.) (2003): *Calidad, equidad y educación.* San Sebastián. Erein.
FERRER I GUÀRDIA, F. (1976): *La escuela moderna.* Madrid. Zero, 1912.
FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona. Paidós.
FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea.* Barcelona. Paidós.
FOUCAULT, M. (1984): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Madrid. Siglo XXI, 1975.
— (1988): *Nietzsche, la genealogía y la historia.* Valencia. Pretextos, 1968.
— (1992): *La genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo del Estado.* Madrid. La Piqueta.
FREINET, C. (1976): *Por una escuela del pueblo.* Barcelona. Laia, 1966.
FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de libertad.* Montevideo. Tierra Nueva.
FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo XXI.
— (1993): *Pedagogía de la esperanza.* Madrid. Siglo XXI.
— (1997*a*): *Pedagogía de la autonomía.* Madrid. Siglo XXI..
— (1997*b*): *A la sombra de este árbol.* Barcelona. El Roure.
— (2001): *Pedagogía de la indignación.* Madrid. Morata.
FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y de lectura de la realidad.* Barcelona. Península /Madrid. MECD, 1987.
GARCÍA CARRASCO, J. (1997): *Educación de adultos.* Barcelona. Ariel.

GARCÍA MADRUGA, J.A.; CARRETERO, M. (1985): *La inteligencia en la vida adulta,* en MARCHESI, A.; CARRETERO, M.; PALACIOS, J.: *Psicología Evolutiva. Adolescencia, adultez y senectud*. Madrid. Alianza Editorial.

GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad.* Madrid. Alianza Editorial.

— (1995): *Modernidad e identidad del yo.* Barcelona. Península, 1991.

GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes: aprendiendo de la cultura popular.* Barcelona. Paidós Ibérica.

— (1997): *Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona. Paidós, 1992.

— (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.

— (2003*a*): *Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del filme*. Barcelona. Paidós Ibérica.

— (2003*b*): *La inocencia robada.* Madrid. Morata.

GIROUX, H.; FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural.* Barcelona. El Roure.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. (1999): *Sociedad cultura y educación.* Madrid. Miño y Dávila Editores.

GÓMEZ, J. (2001): «Los expertos piden que los docentes reciban información para atajar la violencia escolar». *El País,* 9 de abril, p. 22. Madrid. El País.

— (2004): *El amor en la sociedad del riesgo.* Barcelona. El Roure.

GORZ, A. (1986): *Los caminos del paraíso.* Barcelona. Laia.

GRAMSCI, A. (1976): *La alternativa pedagógica.* Barcelona. Nova Terra, 1973.

GRA—ERAS, M. y otros (2001): *Las mujeres en el sistema educativo.* Madrid. CIDE/Instituto de la Mujer.

HABERMAS, J. (1987): T*eoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista.* Madrid. Taurus, 1981.

— (1999): *La inclusión del otro.* Barcelona. Paidós, 1996.

— (2000): *La constelación postnacional.* Barcelona. Paidós, 1998.

HARRIS, M. (2000): *Teorías sobre la cultura de la era postmoderna*. Barcelona. Crítica, 1999.

HEIDEGGER, M. (1962): *El ser y el tiempo.* México. Fondo de Cultura Económica, 2.a ed., 1927.

HERO, J. (1999): «Una universitat romaní?» *I Congreso Europeo de Jóvenes Gitanos.* Barcelona. Instituto Romano de Servicios Sociales y Culturales y el Instituto de la Juventud del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

HIRSCH, E.D. (1987): *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know.* New York. Vintage Books.
ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada.* Barcelona. Barral, 1970.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (1998): *Encuesta de Población Activa (EPA) 4. o trimestre.* Madrid. INE.
— (2003): *Boletín Mensual de Estadística,* n. 144, diciembre, http://www.ine.es. [Consulta: 1/2/2004.]
— (2000-2003): *Boletín Mensual de Estadística.* Madrid. INE.
JENCKS, C. (1972): *Inequality: A reassessment of the effect of family and Schooling in America.* New York & London. Basic Books, Inc., Publishers.
— (1973): *Inequality in retrospect. Harvard Educational Review,* febrero, vol. 43, pp. 138-164. Cambridge. Harvard Educational Review.
LOMAS, C. (2002): «El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas», en GONZÁLEZ, A; LOMAS, C. (coord.): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia.* Barcelona. Graó.
LYOTARD, J.F. (1984): *La condición posmoderna.* Madrid. Cátedra, 1979.
MACEDO, D. (1994): *Literacies of power. What Americans are not allowed to know.* Boulder, CO. Paradigm.
MACEDO, D.; DENDRINOS, B; GOUNARI, P. (2003): *The hegemony of English.* Boulder, CO. Paradigm.
MACKINNON, C. (1989): *Toward a feminist theory of the State.* Cambridge. Harvard University Press.
— (1993): *Only words.* Cambridge. Harvard University Press.
MAKARENKO, A. (1967): *Poema pedagógico.* Barcelona. Planeta, 1935.
MARTÍNEZ, M. (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.* Bilbao. Desclée De Brouwer.
MARTÍNEZ, M. y otros. (2003): *La convivencia en los centros de secundaria: estrategias para abordar el conflicto.* Bilbao. Desclée De Brouwer.
MERTON, R.K. (1973): *Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations.* Chicago, IL. University of Chicago Press.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (1987): *Proyecto de la Reforma Educativa. Una propuesta para debate.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
— (2002): *Documento de bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación,* http://www.mec.es/leycalidad/bases.pdf. [Consulta: 30/5/2002.]
— (2003*a*): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores.*

Edición 2003. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
— (2003*b*): *Estadísticas de la educación en España. 2002-03. Datos Avance*, http://www.mec.es/estadistica/Avance.html. [Consulta: 20/12/2003.]
MINISTERIO DEL INTERIOR (MI) (2003): *Anuario Estadístico de Extranjería 2002,* www.mir.es/dgei/. [Consulta: 20/12/03.]
MONTESSORI, M. (1965): *Ideas generales sobre mi método.* Buenos Aires. Losada, 1913.
NAISBITT, J. (1983): *Macrotendencias*. Barcelona. Editorial Mitre.
NEILL, A.S. (1994): *El Nuevo Summerhill.* México. Fondo de Cultura Económica, 1960.
NIETZSCHE, F. (1987): *La genealogía de la moral.* Madrid. Alianza Editorial.
ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2002): *Trends in International Migration: SOPEMI 2002 Edition,* www.oecd.org/document/36/0,234,en_2649_33931_2515108_119656_1_1_1,00.html. [Consulta: 30/12/2003.]
ORTEGA, J. (1999): *Educación social especializada: educación con menores en dificultad y en conflicto social.* Barcelona. Ariel.
PETRUS, A. (coord.) (1997): *Pedagogía social.* Barcelona. Ariel.
PIAGET, J. (1973): *Psicología y pedagogía.* Barcelona. Ariel, 1969.
PUIG, J.M. (1999): *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona. Edicions 62.
— (2003): *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral.* Barcelona. Paidós.
PUIGVERT, L. (2001): *Las otras mujeres.* Barcelona. El Roure.
RÍOS, P. (2000): «La policía de Barcelona detiene a seis personas por la muerte a golpes de un joven». *El País Digital,* www.elpais.es. [Consulta: 12/4/2000.]
ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en la educación.* Buenos Aires. Paidós, 1966.
ROIG, M. (1981): *Mujeres en busca de un nuevo humanismo.* Barcelona. Aula Abierta Salvat.
RORTY, R. (1989): «Education without dogma. *Truth, Freedom and Our Universities.» Dissent, primavera*. New York. Foundation for the Study of Independent Social Ideas, pp. 198-204.
ROUSSEAU, J.J. (1973): *Emilio, o De la educación*. Barcelona. Fontanella, 1762.
SÁEZ, J. (2002): *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación*

de personas mayores. Málaga. Aljibe.

SÁNCHEZ, M. (1999): «La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream», *Harvard Educational Review,* vol. 69, n. 3, pp. 320-335. Cambridge, MA. Harvard Graduate School of Education.

SCHAIE, K.W. (1983): *Longitudinal studies of adult psychological development*. New York & London. The Guilford Press.

SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama.

SUBIRATS M.; BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura.

TOMÉ, A; RAMBLA, X. (2001): «La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria». *Cuadernos para la Coeducación.* Barcelona. ICE. UAB.

TOURAINE, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.* Madrid. PPC, Editorial y distribuidora, S. A.

TRILLA, J. (2002): *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas.* Barcelona. Laertes.

VIGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires. La Pléyade, 1934.

— (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica. (Edición basada en la edición norteamericana de 1978. Artículos originales de 1930 a 1934.)

WEBER, M. (1969): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Barcelona. Península, 1901-1905.

WECHSLER, D. (1958): *The measurement and appraisal of adult intelligence.* Baltimore. The Williams & Wilkins Company, (4.a ed.).

WHITEHOUSE (2001): *La transformación de la Función Federal en la educación de manera que ningún niño se quede atrás,*http://www.whitehouse.gov/infocus/education/index.es. [Consulta: 7/2/2002.]

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid. Ediciones Akal, 1978.

— (1998): *Cultura viva: una recerca sobre les activitats culturals dels joves.* Barcelona. Diputación de Barcelona, Institut d'Edicions, 1990.

— (2000): *La cultura popular a Europa.* Catarroja. Afers.

— (2003): «Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School». *Harvard Educational Review,* vol. 73, 3, pp.

390-415. Cambridge, MA. Harvard Graduate School of Education.

Índice